DOCUMENT RESUME

ED 256 851 UD 024 226

TITLE Una Mejor Opportunidad para Aprender: La Educacion Bilingue Bicultural (A Better Chance to Learn: Bilingual-Bicultural Education).
INSTITUTION Commission on Civil Rights, Washington, D.C.
REPORT NO CCR-Pub-51
PUB DATE May 75
NOTE 301p.; Translated from the English edition by Gladys E. Zeda. For English version, see ED 107 417.
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Translations (170) -- Legal/Legislative/Regulatory Materials (090)
LANGUAGE Spanish

EDRS PRICE MF01/PC13 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Bilingual Education; Educational History; *Educational Policy; Elementary Secondary Education; English (Second Language); *Equal Education; Evaluation Methods; Hispanic Americans; Immigrants; Minority Groups; Non English Speaking; Program Descriptions; *Program Effectiveness; Public Policy; Student Needs

ABSTRACT

The effectiveness of bilingual bicultural education as a means of increasing the opportunities of language minority students is examined in this report, which is addressed to educators and the general public. First, an introduction defines key terms, briefly outlines controversies which surround bilingual education, and describes the contents of the report. Three chapters follow, focusing on different aspects of the central topic. Chapter 1 provides a historical overview of language minorities and education and then focuses on the needs of today's mostly Spanish-speaking immigrants, and the recent public policies affecting them. In Chapter 2, the English as a Second Language approach is analyzed for purposes of comparison and the educational principles underlying the bilingual approach are discussed. In Chapter 3, to clarify what bilingual bicultural programs are and how they work, selected bilingual programs are described, and information is provided on evaluation procedures for such programs. Finally, a brief conclusion discusses the report's implications and asserts that bilingual bicultural education is the program of instruction that currently offers the best vehicle for large number of language minority students who experience language difficulty in the schools. Appendices include discussions of the constitutional right of non-English speaking children to equal educational opportunity, and Federal and State policy on bilingual education. (KH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED256851

UNA MEJOR OPORTUNIDAD PARA APRENDER: LA EDUCACION BILINGUE BICULTURAL

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

Comisión
de Derechos Civiles
de los Estados Unidos
Centro Nacional
de Información
Publicación Núm. 51
Mayo de 1975

UD 024226

COMISIÓN DE DERECHOS CIVILES DE LOS EE. UU.

La Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU. es una agencia temporal, independiente y con representación de los dos partidos políticos nacionales, establecida por el Congreso en 1957 para:

- Investigar querellas en que se alegue la privación del derecho al voto por motivos de raza, color, religión, sexo u origen nacional, o por motivos de prácticas fraudulentas;

- Estudiar y recoger información concerniente a situaciones legales que constituyan una denegación de igual protección de las leyes bajo la Constitución por motivos de raza, color, religión, sexo u origen nacional, o en la administración de la justicia;

- Evaluar las leyes y la política federales respecto a la igual protección de las leyes por motivos de raza, color, religión, sexo u origen nacional, o en la administración de la justicia;

- Servir como centro nacional de información con respecto a denegaciones de igual protección de las leyes por motivos de raza, color, religión, sexo u origen nacional; y

- Someter informes, conclusiones y recomendaciones al Presidente y al Congreso.

MIEMBROS DE LA COMISION

Arthur S. Flemming, Presidente
Stephen Horn, Vice Presidente
Frankie M. Freeman
Robert S. Rankin
Manuel Ruíz, Jr.
Murray Saltzman

John A. Buggs, Director Ejecutivo

BEST COPY AVAILABLE

UNA MEJOR OPORTUNIDAD PARA APRENDER:

LA EDUCACION BILINGUE BICULTURAL

Comisión de Derechos Civiles
de los Estados Unidos

Centro Nacional de Información

Publicación Núm. 51

Mayo de 1975

RECONOCIMIENTOS

La Comisión está agradecida de Kathleen A. Buto, Directora de Proyecto, quien conjuntamente con Olga García Harper, Rosa N. Morales y Jane R. O'Connell, miembros de su personal, escribieron este informe.

El agradecimiento es también extensivo al siguiente personal y a otros que ya no trabajan para la Comisión, quienes fueron instrumentales en hacer este informe posible: *Doris O. Chambers, Martha B. Grey, *Helene Pepe, *Gary Tom y Mary Watson.

También brindaron asistencia especial Cecilia E. Cosca, Jack Hartog y Gregg B. Jackson. La Comisión está también agradecida de la Dra. Muriel Saville-Troike y del personal del Center for Applied Linguistics (Centro para Linguísticas Aplicadas) por su valiosa contribución de tiempo, recursos y pericia en la terminación de este informe.

Este informe fue preparado bajo la supervisión general de John Hope III, Asistente al Director Ejecutivo, Oficina de Revisión de Programas y Normas.

La traducción al español fue hecha por Gladys E. Zeda, Traductora de la Comisión.

*Ya no trabajan para la Comisión

TABLA DE CONTENIDOS

		Página
INTRODUCCION	.....	1
CAPITULO 1	UN ESTUDIO HISTORICO GENERAL DE LAS MINORIAS LINGUÍSTICAS Y LA EDUCACIÓN	6
	ANTES DEL AÑO 1921	6
	LA NECESIDAD DE HOY	12
CAPITULO 2	LOS ESTUDIANTES DE LA MINORIA LINGUÍSTICA IGUALDAD DE OPORTUNIDAD EDUCACIONAL	28
	EL INGLES COMO UN SEGUNDO IDIOMA (ISI)...	28
	LA EDUCACION BILINGUE BICULTURAL	37
	El Concepto Propio	38
	Desarrollo Cognitivo y del Idioma.....	50
	La Cultura y el Aprender	58
	Desarrollo de las Destrezas en Lectura	59
	El Desarrollo de Destrezas en Inglés	67
	Enfoque Sistemático a la Enseñanza de un Segundo Idioma.....	69
	Actitudes	71
	INVESTIGACIONES SOBRE EL BILINGUISMO Y LA EDUCACION BILINGUE BICULTURAL	72
	Bilinguismo, Inteligencia e Identidad	75
	Dominio y Habilidad en el Idioma.....	75
	Antecedente Cultural y Socio-económico	79
	La Educación Monolingue vs. la Educación Bilingue Bicultural	82
	EL USO DE LOS ENFOQUES BILINGUES, BICULTURALES Y DEL ISI	91
CAPITULO 3	LA EDUCACION BILINGUE BICULTURAL Y LAS ESTRUCTURAS DE LOS PROGRAMAS	98

Página

DESCRIPCIONES DE PROGRAMAS BILINGUES BICULTURALES 100

Diseño Básico 100
Instrucción 102
Los Maestros y el Adiestramiento ... 107
La Agrupación de Estudiantes 110
Contenido del Plan de Estudios y de los Materiales 111
Participación de los Padres y de la Comunidad 114

EVALUACION DE PROGRAMAS BILINGUES BICULTURALES 118

Estudio Antes del Programa 121

Destrezas Linguísticas 122
Destrezas al Nivel de Entrada, Dominio de la Materia bajo Estudio e Intereses 131
Actitudes 135
Factores Sociales 137
Recursos 139

Evaluación de Proceso 140

Progreso del Estudiante 141
Implementación del Programa ... 142

Evaluación de los Resultados 148

Areas que Necesitan Más Investigación y Desarrollo 150

Instrumentos de Evaluación 151
Otras Areas 153

CONCLUSION 160

APENDICES 166

A. EL DERECHO CONSTITUCIONAL DE LOS NIÑOS QUE NO HABLAN INGLES A TENER IGUALES OPORTUNIDADES EDUCACIONALES 166

B. NORMAS FEDERALES SOBRE LA EDUCACION BILINGUE 201

Anexo 1. Las Leyes de Educación Bilingue de 1968 y 1974 (en inglés) 213

Página

Anexo 2. La Ley de Igual Oportunidad Educacional de 1974 (en inglés) 229
Anexo 3. Memorándum del 25 de mayo de 1970, Concerniente a la Identificación de Discriminación y de Denegación de Servicios por Motivos de Origen Nacional (en inglés) 237
Anexo 4. Decisión del Tribunal Supremo en Lau v. Nichols (en inglés) 240

C. NORMA ESTATAL SOBRE LA EDUCACION BILINGUE 246

Anexo 1. Ley de Massachusetts de 1971 (en inglés) 251
Anexo 2. Ley de Texas de 1973 (en inglés) 260
Anexo 3. Ley de Illinois de 1973 (en inglés) 267

D. REFERENCIAS 279

INTRODUCCION

Ninguna institución pública tiene un impacto mayor ni más directo sobre las oportunidades futuras que la escuela. Entre las edades de 6 a 16 años los niños americanos pasan la mayor parte del tiempo en la escuela. Los primeros triunfos o fracasos escolares temprano en su vida dictaminan en gran parte lo que un estudiante anticipa para el futuro, incluyendo si proseguirá estudios postsecundarios para que, por tanto, al terminar su educación formal, pueda tener a su disposición una amplia gama de opciones económicas. La importancia de la igualdad de oportunidades en la educación pública fue enfatizada en el caso de Brown v. Board of Education[1] y seguido en el 1960 por actividades en el campo de los derechos civiles para terminar con la segregación en las escuelas. De igual manera, en el 1970, gran parte del esfuerzo para terminar con la discriminación en contra de las personas sin conocimientos o con limitados conocimientos en el idioma inglés, ha sido enfocado hacia las escuelas.

El término "minoría linguística" es usado en este informe refiriéndose a las personas en los Estados Unidos que tienen un idioma

---

1. 347 EE. UU. 483 (1955). Encontrando que las escuelas segregadas son inherentemente desiguales, el Tribunal Supremo sostuvo que las leyes estatales que obligan a los estudiantes negros a ser educados separadamente de los estudiantes blancos son anticonstitucionales.

vernáculo distinto al inglés y quienes pertenecen a un grupo minoritario identificable de condiciones socioeconómicas generalmente bajas. Tales grupos minoritarios linguísticos--incluyendo a los mexicoamericanos, puertorriqueños, nativos americanos y asiático-americanos--han sido víctimas de discriminación y de oportunidades limitadas. El énfasis dado a la obtención de una educación los coloca en una desventaja aún mayor, puesto que la escuela pública no parece haber provisto las necesidades de los grupos minoritarios linguísticos.

Muchos niños de la minoría linguística no solamente han sido objeto de educación segregada, de bajas anticipaciones por parte de los maestros, de incompatibilidad cultural con los planes de estudio culturalmente orientados que predominan y del abandono educacional experimentado por los niños minoritarios en general; muchos también se enfrentan a una forma de discriminación particular e igualmente severa que resulta de la falta de proficiencia en el idioma en que se les enseña. En enero del año 1974 el Tribunal Supremo afirmó en Lau v. Nichols[2] que los distritos escolares están obligados, bajo el Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1965[3] a proveerles a los niños que no saben o que saben muy poco inglés, programas linguísticos especiales que les brinden igualdad de oportunidades para obtener una educación. La manera en que esta asistencia debe brindarse es objeto de debate entre los educadores, los padres de niños de

---

2. 414 U.S. 563 (1974).

3. Para un análisis legal de la base constitucional que dá a los niños de la minoría linguística el derecho a igualdad en oportunidades educacionales, véase el Apéndice A.

grupos minoritarios linguísticos a quienes ésto preocupa y otros.

Hay muy poco desacuerdo sobre la idea de que aprender inglés es esencial para la movilidad económica y social en esta sociedad monolingue de habla inglesa. La controversia principal es alrededor del asunto sobre cómo se les puede enseñar inglés a los niños de la minoría linguística en forma tal que no se atrasen en la materia de instrucción al punto de no poder alcanzar a los demás. También han surgido preguntas relacionadas con los mejores métodos para enseñar inglés a los estudiantes de la minoría linguística; sobre si aprender inglés solamente igualará la oportunidad educacional y qué papel, si alguno, deberá ser desempeñado por el idioma y la cultura nativos en el proceso educacional.

La educación bilingue bicultural es instrucción utilizando el idioma y la cultura vernáculos como una base para materias de enseñanza hasta que se hayan desarrollado suficientes destrezas en un segundo idioma; éste es el más discutido de los enfoques para proveer a los niños de la minoría

---

4. Algunos investigadores y educadores han definido la educación bilingue bicultural como de más amplio alcance, esto es, como un enfoque educacional total para desarrollar el bilinguismo en todos los niños americanos y para mejorar los recursos linguisticos que las minorías linguísticas ya poseen. Véase a Josué M. González, "Growth Pains in Bilingual Bicultural Education Since '66" (Problemas del Crecimiento en la Educación Bilingue Bicultural desde el 1966) Report of Bilingual Bicultural Institute, Conferencia Nacional de la Asociación de Educación, 28 de noviembre a 21 de diciembre de 1973. El grupo de Trabajo Multicultural y Multiracial sobre la Educación Bilingue/Bicultural de la Asociación Nacional de Educación ha endosado la adopción de la educación bilingue/multicultural, la cual refleja la diversa cultura americana, para mejorar las oportunidades educacionales de todos los niños en este país. Report of the NEA Task Force on Bilingual/Bicultural Education (Informe del Grupo de Trabajo sobre Educación Bilingue/Bicultural de la Asociación Nacional de Educación), Quincuagésima Tercera Asamblea Representativa de la Asociación Nacional de Educación, 2 de julio de 1974, pág. 3.

linguística igualdad en oportunidades educacionales. De un lado ha sido proclamado como un enfoque educacional sólido que se sobrepone a la incompatibilidad entre los estudiantes de la minoría linguística y a la escuela pública monolingue en inglés. De otro lado, ha sido criticado por haber fracasado en proveer a esos estudiantes con suficientes destrezas en inglés y por fomentar la separación étnica.

En este informe la Comisión examina hasta qué punto es la educación bilingue bicultural un enfoque educacional efectivo para aumentar las oportunidades de los estudiantes de la minoría linguística. Al emprender este estudio la Comisión evaluó los principios educacionales en que se basa la educación bilingue bicultural pero no analizó los resultados de los programas bilingues biculturales existentes, puesto que al presente hay disponibles muy pocos datos confiables sobre los mismos.

Debido a la jurisdicción de la Comisión en cuanto a derechos civiles, este informe se concentra primordialmente en la educación bilingue bicultural como un medio para sobreponerse a la denegación de igualdad en oportunidades educacionales. Sin embargo, otro objetivo valioso de la educación bilingue bicultural es el enriquecimiento de la educación de los niños de todos los niveles socioeconómicos y de todos los grupos raciales/étnicos a través de la enseñanza de dos idiomas y dos culturas.

Para propósitos de comparación, este informe examina primero el enfoque del Inglés como un Segundo Idioma (ISI) que por tantos años ha sido el único programa especial utilizado para enseñar inglés a los estudiantes de la minoría linguística. Entonces se discuten los principios educacionales que sirven de base al enfoque bilingue. Finalmente,

para clarificar lo que son los programas bilingues biculturales y cómo trabajan, se describen programas educacionales bilingues biculturales seleccionados y se provee información sobre los procedimientos de evaluación para tales programas.

CAPITULO 1

UN ESTUDIO HISTORICO GENERAL DE LA MINORÍA LINGÜÍSTICA Y LA EDUCACIÓN ANTES DEL AÑO 1921

Los Estados Unidos siempre han tenido grupos minoritarios con idiomas y culturas diferentes. Al evaluar hoy día la necesidad de asistencia educacional especial para los estudiantes de la minoría linguística, sería provechoso analizar y comparar las experiencias educacionales de grupos anteriores que no hablaban inglés.

Desde mediados del siglo diecinueve hasta principios del veinte, vinieron a EE.UU. crecientes números de inmigrantes procedentes de Italia, Asia, Austria-Hungría, Rusia y los Balcanes.[5] Estos inmigrantes eran vistos como una amenaza a lo que se consideraba el estilo de vida americano tradicional. Contrario a los primeros inmigrantes que vinieron de Inglaterra, Alemania, Holanda y otros paises europeos protestantes a principios del siglo diecinueve, estos inmigrantes eran en su mayoría analfabetas, hablaban idiomas y dialectos raros y provenían de antecedentes religiosos católicos, judíos, ortodoxos del este o asiáticos.[6]

---

5. Edward George Hartman, The Movement to Americanize the Immigrant (El Movimiento para Americanizar al Inmigrante) (New York: Columbia University Press, 1948). En el año 1975, 10 por ciento de todos los inmigrantes provenían del sur y del este de Europa, aumentando ese porcentaje a 17 en el 1896 y a 76 en el 1902.

6. Hartmann, The Movement (El Movimiento), pág. 7. Véase también a Andrew T. Kopan, "Melting Pot: Myth or Reality?" (Crisol: ¿Mito o Realidad?), en Cultural Pluralism, ed. Edgar G. Epps (Berkeley, Calif.: McCutchan Publishing Corporation, 1974), pág. 41.

Muchos americanos consideraban que estos nuevos grupos étnicos eran de un linaje inferior[7] y los culpaban por problemas tales como condiciones insalubres en las ciudades, los crímenes y la necesidad de depender de la caridad pública. A algunos les preocupaba que inmigrantes procedentes de paises no democráticos fomentaran movimientos políticos radicales en los Estados Unidos.[8] Durante la Primera Guerra Mundial se temía que los inmigrantes no sentirían ninguna lealtad ni obligación de pelear por los Estados Unidos.[9]

Identificados como parias, los primeros grupos minoritarios lingüísticos eran víctimas de hostilidad y de patente discriminación.[10] Durante la década del 1890 se cometieron actos de violencia y discriminación en contra de los italianos cuando por lo menos 22 inmigrantes italianos fueron linchados y a algunos niños italianos no se les permitió asistir a escuelas "blancas".[11] Los inmigrantes judíos eran

---

7. Uno de los libros de más influencia sobre este asunto era The Passing of the Great Race in America (La Desaparición de la Gran Raza en América) (New York: Scribner's Sons, 1916).

8. Andrew T. Kopan, "Melting Pot: Myth or Reality?" (Crisol: ¿Mito o Realidad?) pág. 43.

9. Agnes Repplier, "Americanism" (Americanismo), The Atlantic Monthly, (marzo de 1916), pág. 293.

10. Aunque hablaban inglés, los irlandeses eran también objeto de discriminación debido a que fueron el primer grupo grande y fuertemente cohesivo de católicos romanos. En el 1840 muchos patronos especificaban que "ningún irlandés se molestara en solicitar empleo". Algunas escuelas irlandesas fueron incendiadas en Boston, Philadelphia y New York, ciudades que tenían grandes concentraciones de irlandeses. Oscar Handlin, Immigration as a Factor in American History (La Inmigración como un Factor en la Historia Americana) (New York: Prentice-Hall, Inc. 1959), pág. 179; y Kopan, "Melting Pot" (Crisol), págs. 40-41.

11. Arrigo Petacco, Joe Petrosino (New York: Macmillan Co., 1974).

excluidos de los empleos, grupos sociales y organizaciones.[12] Los americanos de descendencia china y japonesa eran objeto de discriminación en los empleos y de segregación en las escuelas y no se les permitía poseer terrenos.[13] Se desarrollaron numerosos movimientos y organizaciones anti-étnicas y se hizo presión para restringir la inmigración de estos nuevos grupos étnicos.[14]

Tanto los grupos de inmigrantes como la sociedad americana trataron de "fundir" el vasto número de inmigrantes con la sociedad americana existente a través de la enseñanza del inglés.[15] Estos

---

12. Handlin, Immigration as a Factor (La Inmigración como un Factor), págs. 179-180.

13. Idem, pág. 173.

14. Estas incluían la American Protective Association (Asociación Protectora Americana) (1887) e Immigration Restriction League (Liga de Restricción en la Inmigración)(1894) formadas para laborar por restricciones en la inmigración. El Ku Klux Klan (1920) dirigió hostilidades hacia los inmigrantes católicos y judíos. Estos esfuerzos influenciaron la aprobación de legislación restrictiva para la inmigración y de tratados tales como el Chinese Exclusion Act (La Ley de Exclusión de los Chinos) (1882) y el Gentlemen's Agreement (Acuerdo entre Caballeros) (1908), que limitaba la inmigración japonesa; y las cuotas de inmigración (1920) que le daban preferencia a los inmigrantes procedentes de países del norte y del oeste de Europa. Kopan, "Melting Pot" (Crisol), págs. 41, 42 y 44; y Hartmann, The Movement (El Movimiento), págs. 8 y 20.

15. Ciudades como New York, Chicago y Detroit establecieron clases especiales para los inmigrantes minoritarios linguísticos como parte de los programas de las escuelas nocturnas. Muchas organizaciones de inmigrantes les proveían asistencia a los miembros de sus grupos para facilitar su ajuste dentro de la sociedad americana. En el 1890, la Educational Alliance of New York City (La Alianza Educacional de la Ciudad de New York) tenía un programa para "educar" inmigrantes judíos en el idioma y las costumbres de los Estados Unidos, y más tarde la Society for Italian Immigrants (Sociedad para Inmigrantes Italianos) y la Polish National Alliance (Alianza Nacional Polaca) establecieron clases similares. Además, la National Society of Colonial Dames of America (Sociedad Nacional de Damas Coloniales de America) hicieron lo mismo. Entre los años 1907 y 1912, la Young

Continúa

esfuerzos se concentraban en los inmigrantes adultos quienes a menudo solicitaban ayuda para cumplir con los requisitos de la ciudadanía. Además, algunas fábricas les proveían a sus trabajadores clases de inglés y les incluían en sus sobres de pago información sobre la ciudadanía,[16] en su lengua vernácula.

Aunque los grupos de inmigrantes trataron de establecer escuelas en su lengua nativa para sus niños,[17] a la gran mayoría de los niños de la minoría linguística que asistían a la escuela no se les daba consideración especial alguna, a pesar de la dificultad que tenían para

---

Continúa

Men's Christian Association (Asociación de Jóvenes Cristianos) tenía la responsabilidad de enseñar inglés a 55,000 inmigrantes en 130 ciudades y pueblos. En el 1907 New Jersey pasó una ley proveyendo instrucción nocturna en inglés y en civismo para inmigrantes. Hartmann, The Movement (El Movimiento), págs. 24-27, 36.

16. Idem, pág. 128.

17. En Pennsylvania los alemanes tuvieron instrucción escolar pública en alemán por un breve período en el 1830. En Cincinnati, Ohio, hubo un período ininterrumpido entre el 1840 y el 1917 en que algunas escuelas con grandes concentraciones de alemanes ofrecían instrucción bilingüe en inglés y en alemán. Los polacos y los italianos formaron escuelas parroquiales para preservar sus tradiciones religiosas y culturales. En las escuelas polacas existía alguna instrucción bilingüe y en algunas escuelas italianas la instrucción era en inglés, enseñada por un instructor bilingüe. Los chinos y los japoneses establecieron escuelas por las tardes para enseñarle a los niños su lengua nativa y su heredad cultural. Arnold H. Leibowitz, Educational Policy and Political Acceptance--The Imposition of English as the Language of Instruction in American Schools (Normas Educacionales y Aceptación Política--La Imposición del Inglés como el Idioma de Instrucción en las Escuelas Americanas) (Washington, D.C.: The Center for Applied Linguistics, 1970), págs. 179, 180, 191, 197; y Theodore Andersson y Mildred Boyer, Bilingual Schooling in the United States (Enseñanza Bilingüe en los Estados Unidos), 2 volúmenes (Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, 1970), págs. 127, 141, 253.

aprender inglés.[18] En 1903, al superintendente de un distrito predominantemente judío le consternó el hecho que un gran número de niños de la minoría linguística que solicitaron autorización para dejar la escuela e irse a trabajar, no podían leer inglés a un nivel de quinto grado.[19] Muchas escuelas en donde se matriculaban niños inmigrantes tenían porcentajes más altos de ausencias y de niños que abandonaban sus estudios, más bajos niveles de logros y más repeticiones de grado que las escuelas sin poblaciones de inmigrantes.[20]

En el 1920 la inhabilidad para entender el idioma en que se enseñaba fue reconocida como la principal razón por la cual esos niños hacían un trabajo tan pobre en la escuela.[21] Un educador

---

18. Elwood P. Cubberley, Public Education in the United States (Educación Pública en los Estados Unidos) (Cambridge, Mass.: Houghton Mifflin Co., 1919, revisado 1934), pág. 590.

19. Nicolaus Mills, "Community Schools: Irish, Italians, and Jews" (Escuelas Comunales: Irlandeses, Italianos y Judíos), Society, vol. 11, núm. 3 (marzo/abril de 1974).

20. Los niños italianos, por ejemplo, calificaron bastante más bajo que lo normal en adquisición, organización, retención y uso de sus conocimientos. Esto se atribuyó al impedimento del idioma en los niños. Kathryn Ewart Secota, "A Comparative Study of 100 Italian Children at the Six Year Level" (Un Estudio Comparativo de 100 Niños Italianos al Nivel de Seis Años de Edad), Psychological Clinic, Vol. 16, (New York, 1925). El censo de 1920 indicó que la mayor proporción de estudiantes de entre los 15 a 17 años de edad que no asistían a la escuela estaba entre los nacidos en paises extranjeros. Colin Greer, Cobweb Attitudes (New York: Columbia University Press, 1970), pág. 5.

21. G. G. Ide, "Spoken Language an Essential Tool" (El Idioma Oral una Herramienta Esencial), The Psychological Clinic, (mayo de 1920), pág. 219; Secota, "A Comparative Study" (Un Estudio Comparativo); y Carl C. Brigham, "Intelligence Tests of Immigrant Groups" (Exámenes de Inteligencia de Grupos de Inmigrantes), Psychological Review, vol. 37, Núm. 2 (marzo de 1930), pág. 165.

italiano urgió el empleo de maestros con antecedentes italianos en las escuelas italianas para aminorar los sentimientos de inferioridad y de desaliento de los estudiantes.[22] La delincuencia entre la juventud inmigrante se atribuía an parte a esos sentimientos de inferioridad, puesto que los mismos a menudo se traducían en desprecio hacia sus padres porque hablaban poco inglés.[23]

Aunque la escuela tenía un efecto adverso sobre los estudiantes de la minoría linguística, jugó un papel relativamente insignificante en las vidas de la mayoría de los americanos antes del año 1920. Se consideraba que la escuela superior era para la élite que iba a proseguir estudios de colegio y a adquirir una profesión.[24] Hasta principios del siglo diecinueve, la ausencia combinada de leyes de trabajo para los niños y de asistencia escolar compulsoria, tenía como resultado que muchos niños trabajaban para suplementar los ingresos de la familia.[25]

---

22. The Social Background of the Italo-American Child (Los Antecedentes Sociales del Niño Italoamericano), (Leiden, Netherlands: Brill Co., 1967).

23. Hartmann, The Movement (El Movimiento), pág. 23.

24. En el año 1892, por ejemplo, menos de 7 por ciento de los niños en los Estados Unidos estaban en la escuela secundaria. En el 1900 sólo 6 por ciento de los de 17 años de edad se habían graduado de escuela superior, comparado con un 61 por ciento en el año 1961. Andreas M. Kazamias y Byron G. Massiales, Tradition and Change in Education: A Comparative Study (Tradición y Cambio en la Educación: Un Estudio Comparativo) (Englewood Cliffs, N. J.: 1965), pág. 41, y Paul Goodman, "The Universal Trap" (La Trampa Universal), The School Dropout (El Estudiante que Abandona la Escuela), Daniel Schreiber, ed. (Washington, D.C.: National Education Association, 1964), pág. 41.

25. Greer, Cobweb Attitudes, pág. 6.

De hecho, en algunas áreas una alta proporción de niños nunca se matriculó en la escuela.[26] La abundancia de trabajos manuales que no requerían destrezas en lectura y escritura en ningún idioma absorbió muchos estudiantes que habían abandonado la escuela.[27]

LA NECESIDAD DE HOY

Aunque el apogeo de la inmigración pasó ya hace tiempo,[28] una gran proporción de americanos aún tienen una lengua vernácula distinta al inglés. De acuerdo con el censo de 1970, 33.2 millones de americanos, o sea, aproximadamente 16 por ciento de la población, tienen por lengua vernácula otra que no es el inglés.[29] Los que hablan español, alemán e italiano son los más numerosos, en ese orden. El español es

---

26. En el 1913 la Comisión de Inmigración y Vivienda de California encontró, por ejemplo, que 18 por ciento de los niños inmigrantes no estaban matriculados en la escuela. Después de sometido el informe de la Comisión, los nombres de los inmigrantes de edad escolar que llegaban eran enviados a las autoridades escolares con regularidad. Hartman, The Movement (El Movimiento), pág. 80.

27. En el 1930, 28.9 de todos los trabajadores estaban empleados en industrias manufactureras y mecánicas y 21.4 por ciento en la agricultura. Negociado del Censo de los Estados Unidos, Departamento de Comercio, 1930 Census of Population, Occupation--General Report (Censo de Población de 1930, Ocupaciones--Informe General), pág. 74.

28. La inmigración estuvo en su apogeo entre el 1901 y el 1910, cuando 8,795,386 personas inmigraron. En el 1907, 1,285,349 inmigraron, el número mayor en un sólo año. Servicio de Inmigración y Naturalizacion de los Estados Unidos, Departamento de Justicia, 1973 Annual Report of Immigration and Naturalization (Informe Anual de Inmigración y Naturalización de 1973), Tabla 13. Immigration by Country (Inmigración por País), para las décadas del 1820 al 1973.

29. Negociado del Censo de los EE. UU., Departamento de Comercio, PC (1)-C1, 1970 Census of Population: General Social and Economic Characteristics--United States Summary (Censo de Población de 1970: Características Generales Sociales y Económicas--Resumen de los Estados Unidos), junio de 1972, Tablas 146 y 147.

el único de los tres idiomas en que las personas que lo usan ha aumentado substancialmente desde el año 1940, debido mayormente a un aumento en la inmigración procedente de los paises latinoamericanos.[30]

Aunque las personas de origen mexicano son nativas del sudoeste, el número de personas de habla hispana en este país ha crecido notablemente desde el año 1920.[31] En la década de los veinte dos factores contribuyeron a que hubiera un influjo mayor de inmigrantes mexicanos: una destructora revolución social en México y el desarrollo agrícola del sudoeste de los Estados Unidos, con la subsiguiente necesidad de obreros.[32] Entre el 1920 y el 1973 a los Estados Unidos inmigraron 1,480,887 mexicanos, o más de un 60 por ciento del total de inmigrantes Así mismo, desde el 1920, los puertorriqueños han inmigrado en mayores números, estimulados por el apiñamiento en la vivienda, la pobre condición económica de Puerto Rico y la demanda por obreros no diestros

---

30. Joshua A. Fishman y John E. Hofman, "Mother Tongue and Nativity in the American Population" (La Lengua Madre y la Natividad en la Población Americana), Language Loyalty in the United States, ed. Joshua A. Fishman. (The Hague: Mouton and Co., 1966), pág. 45.

31. Los norte, centro y sudamericanos estaban exentos de las cuotas de inmigración del 1920.

32. Jane MacNab Christian y Chester C. Christian, Jr., "Spanish Language and Culture in the Southwest" (Idioma y Cultura Hispanas en el Sudoeste), Language Loyalty in the United States, pág. 289 y Carey MacWilliams, North from Mexico (Al Norte de México) (New York: Greenwood Press, 1968).

33. 1973 Annual Report of Immigration (Informe Anual de Inmigración de 1973), Tabla 13.

de bajo sueldo en las áreas urbanas.[34] La inmigracion puertorriqueña aumentó de 7,000 en el 1920 a 852,061 en el 1970.[35]

Del 1920 al 1973, 215,778 centroamericanos y 487,925 sudamericanos inmigraron a este país.[36] Para el 1973, el número de personas de origen hispano en todo el país llegaba a 9,072,602 constituyendo el segundo grupo minoritario en los Estados Unidos y representando un 4.4 por ciento de la población americana total.[37]

La inmigración continúa siendo lo que más aumenta el tamaño de las comunidades que constituyen la minoría lingüística americana. Los grupos asiáticos, por ejemplo, han experimentado un rápido aumento en tamaño desde que la legislación restrictiva interrumpiendo o

---

34. Nathan Glazer y Daniel Patrick Moynihan, Beyond the Melting Pot (Más Allá del Crisol) (Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press and Harvard University Press, 1963), págs. 93-96.

35. Idem, pág. 91.

36. Estos datos no existen para los cubanos por separado. Sin embargo, en años recientes éstos han constituído un grupo grande de inmigrantes. En 1973 solamente inmigraron 24,174 cubanos. 1973 Annual Report of Immigration (Informe Anual de Inmigración de 1973), Tablas 9 y 13.

37. Negociado del Censo de los EE. UU., Departamento de Comercio, PC(2)-1C, 1970 Census of Population: Subject Reports--Persons of Spanish Origin (Censo Poblacional de 1970: Informes sobre Asuntos --Personas de Origen Hispano), junio de 1973, Tabla 1. Los negros son la minoría más grande en los EE. UU., con más de 25 millones de personas y constituyen un 12.8 por ciento de la población. General Social and Economic Characteristics (Características Generales Sociales y Económicas), pág. 361. Se debe mencionar que parece que los grupos minoritarios no son enumerados en su totalidad por el Negociado del Censo y por otras agencias federales y estatales. Para una discusión detallada de este problema con respecto a la población de habla hispana véase Counting the Forgotten (Enumerando los Olvidados), de la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU. (1974).

limitando su entrada al país fue derogada.[38] En los menos de 10 años desde el 1965, cuando todas las cuotas de inmigración fueron liberalizadas, a los Estados Unidos han entrado 654,736 inmigrantes asiáticos, o más de una tercera parte de todos los que han entrado a los Estados Unidos desde el 1820.[39] En el 1973 el número de inmigrantes asiáticos fue mayor que el de ningún otro grupo.[40] Otros grupos de minorías lingüísticas, incluyendo a los italianos, los griegos, los francocanadienses y los portugueses, han sido parte de un constante influjo de minorías lingüísticas que han venido a este país.[41]

El Censo de 1970 estima que 31 por ciento de los 760,572 nativos americanos enumerados hablan un idioma americano nativo como su

---

38. La Ley de Exclusión China y una ley de inmigración de 1908 que impedía toda inmigración procedentes de Asia, fueron derogadas en la década de los cuarenta, pero los inmigrantes asiáticos fueron colocados en el sistema de cuotas. La inmigración del norte y del oeste de Europa fue favorecida hasta el 1965, cuando una nueva ley eliminó muchas de las viejas restricciones al asignarle a los hemisferios del este y del oeste 170,000 y 120,000 visas para ser utilizadas competitivamente. Los paises del hemisferio este están limitados a 20,000 visas cada uno, mientras que los paises del hemisferio oeste no tienen ninguna limitación.

39. 1973 Annual Report of Immigration (Informe Anual de Inmigración de 1973), Tabla 13.

40. Eran 107,628 comparados con 101,272 procedentes de latinoamérica. Idem, Tabla 9.

41. En el 1973, 22,151 italianos, 10,751 griegos, 10,751 portugueses y 6,600 alemanes inmigraron a los Estados Unidos. 1973 Annual Report of Immigration (Informe Anual de Inmigración de 1973), Tabla 9. Aunque no se puede determinar el número preciso de inmigrantes francocanadienses debido a que solamente hay datos disponibles sobre los canadienses como grupo, más de un millón de francoamericanos reclaman el francés como su lengua nativa. Anderson y Boyer, Bilingual Schooling (Enseñanza Bilingue), pág. 160.

lengua principal.[42] Contrario a los otros grupos, la supervivencia de los idiomas nativos americanos es principalmente el resultado de su continuado uso por parte de grupos existentes y de la aislación geográfica, más bien que de la inmigración.

Aunque no hay datos precisos disponibles sobre el número de niños que hoy día no hablan inglés en las escuelas o que lo hablan limitadamente, en la actualidad la Oficina de Educación de los EE. UU. estima que por lo menos 5,000 necesitan programas especiales de idioma. El Negociado del Censo informa que 4.5 millones de niños de habla hispana, menores de 20 años de edad, hablan español en sus hogares.[43] Se estima que 259,830 niños asiáticoamericanos hablan muy poco o ningún inglés,[44] y que unos 56,493 niños nativos americanos hablan un idioma nativo americano como su lengua vernácula.[45]

Contrario a los primeros niños que no hablaban inglés en este

---

42. En las reservaciones la cifra se eleva a 58.2 por ciento de aquellos enumerados. Negociado del Censo de los EE. UU., Departamento de Comercio, 1970 Census of Population: Subject Reports--American Indians (Censo de Población de 1970: Informes por Asunto--Indios Americanos), Tabla 18.

43. Subject Reports--Persons of Spanish Origin (Informes por Asunto --Personas de Origen Hispano).

44. American Indians (Indios Americanos), Tabla 18.

45. Esta cifra está basada en estadísticas del Servicio de Inmigración y Naturalización de los EE. UU. sobre la población de niños de edad escolar chinos, japoneses, pilipinos (el término "pilipino" es usado por la Comisión en lugar de "filipino" porque es usado extensamente por los americanos de las Islas Filipinas) y coreanos. En 1973, de los 519,661 niños asiáticos de edad escolar (K-12), más de 50 por ciento eran nacidos en el extranjero. Se asume que los estudiantes nacidos en el extranjero tienen muy poca o ninguna destreza en el idioma inglés, 1973 Annual Report of Immigration (Informe Anual de Inmigración de 1973).

país, estos niños se enfrentan a una sociedad que progresivamente está más orientada hacia trabajos que requieren conocimientos técnicos. Los empleos han cambiado de labores manuales a ocupaciones diestras.[46] Aunque no hay correlación directa entre los años de escuela estudiados y la habilidad para desempeñar muchos trabajos, el nivel educacional ha venido a ser un medio frecuentemente utilizado para diferenciar entre sí a los solicitantes de empleos.[47]

Los educadores han sabido por muchos años que los niños de la minoría linguística tienen dificultad para triunfar en las escuelas que solo usan el idioma inglés. Tan temprano como en el 1930 se había documentado que, en Texas, los promedios de estudiantes mayores en edad y los de niños que abandonaban los estudios eran más altos entre los mexicoamericanos que entre los estudiantes blancos o negros, y que la mayoría de los niños mexicoamericanos nunca progresaba más allá del tercer

---

46. Tan temprano como en el 1930 empezaron a ocurrir pequeños cambios en los empleos, de labores manuales a ocupaciones diestras. Las ocupaciones clericales, las de artes y oficios y las de servicios profesionales subieron más de un 2 por ciento en la distribución de las fuerzas laborales, por porcentajes, mientras que la agricultura perdió más de un 11 por ciento en esa distribución. Negociado del Censo de los EE. UU., Departamento de Comercio, 1930 Census Occupations (Censo, Ocupaciones), Tabla 2. Basado en las tendencias ocupacionales de los años sesenta, el Departamento del Trabajo predice que para el 1980 el número de profesionales y técnicos aumentará en un 50 por ciento las cifras del 1968; que los trabajadores de servicios, excepto los de trabajos en el hogar, experimentarán un aumento de 45 por ciento; que los trabajadores clericales aumentarán en un 35 por ciento y los que trabajan en ventas, un 30 por ciento. Las dos únicas ocupaciones que se anticipa perderán trabajadores para el 1980 son los agricultores, un 33 por ciento de las cifras de 1968 y los obreros que no son agricultores, un 2 por ciento. Manpower Administration (Administración de Recursos Humanos), Departamento del Trabajo de los EE. UU., Manpower (Recursos Humanos), febrero de 1971, pág. 6.

47. S. M. Miller, Dropouts--A Political Problem (Los que Abandonan sus

Continúa

grado.[48] Además, mientras aproximadamente 95 por ciento de los niños anglos[49] están matriculados en las escuelas, sólo un 50 por ciento de los mexicoamericanos lo están.[50] En ese tiempo se consideraba que las causas de eso incluían una falta de conocimientos en el idioma inglés, el bajo nivel socioeconómico y el uso de instrumentos de medición inadecuados.[51]

Aunque del 1920 al 1940[52] se hicieron algunos intentos esporádicos por mejorar la educación de los niños mexicoamericanos, no se hizo un gran esfuerzo por alterar los efectos que la educación tenía en ellos. Se levantaron un número de preguntas sobre la educación de los niños que no hablaban inglés, incluyendo la de si los niños sufrirían menos impedimentos linguales en la escuela si las primeras

---

Continúa

Estudios--Un Problema Político), The School Dropout, págs. 18 y 19.

48. Herschel T. Manuel, "The Education of Mexican American and Spanish-speaking Children in Texas" (La Educación de Niños Mexicoamericanos y de Habla Hispana en Texas) (Austin, Texas: University of Texas Fund for Research in the Social Sciences, 1930), págs. 93, 103, reimpreso en Education and the Mexican American (La Educación y el Mexicoamericano), (New York: Arno Press, 1974).

49. Para los efectos de este informe, el término "anglo" se refiere a los nativos de habla inglesa que no pertenecen a un grupo de la minoría linguística identificable por raza.

50. Idem, pág. 96.

51. Idem, pág. 36.

52. Tan temprano como en el 1923, el idioma nativo era solamente usado en las escuelas públicas de Tucson y de Arizona, en aquellos casos en que no había otra forma de comunicar una lección. En San Antonio, en el 1929, fueron niños mexicoamericanos quienes ayudaron a desarrollar materiales para el plan de estudios, basados en sus propios antecedentes

Continúa

clases de lectura fueran en su lengua nativa.[53] En la década de los cuarenta, un investigador demandó del Departamento de Educación del estado de Texas, de las instituciones para el entrenamiento de maestros y de las escuelas, que proveyeran las necesidades de los estudiantes de habla hispana.[54] En 1946, se celebró en Austin, Texas, la Primera Conferencia Regional sobre la Educación de Personas de Habla Hispana en el Suroeste. Las recomendaciones incluyeron la terminación de escuelas segregadas para los niños de habla hispana, mejoramiento en el adiestramiento de maestros y más eficiencia en la enseñanza del inglés.[55]

El hecho que las recomendaciones de la Conferencia del Condado de Orange sobre la Educación de Niños y Jóvenes de Habla Hispana del

---

Continúa

y experiencias. En el 1931, el sistema escolar de Burbank, California estableció un programa para desarrollar en los niños mexicoamericanos habilidades en el inglés y confianza propia, empezando con proyectos grupales e introduciendo gradualmente areas de estudio en inglés. Algunos sistemas escolares exploraron la posibilidad de proveer a los niños que no hablaban inglés una porción de la instrucción en su lengua nativa. Idem, págs.123-124. Departamento del Interior de los EE. UU., Boletín Núm. 11, "The Education of Spanish speaking Children in Five Southwestern States" (La Educación de Niños de Habla Hispana en Cinco Estados del Sudoeste), por Annie Reynolds (Washington, D. C.: Imprenta del Gobierno de los Estados Unidos, 1933), como aparece reimpreso en Education and the Mexican American.

53. Manuel, "Education of Mexican and Spanish speaking Children" (La Educación de Niños Mexicanos y de Habla Hispana), pág. 157.

54. Wilson Little, "Spanish-speaking Children in Texas" (Niños de Habla Hispana en Texas), The Mexican American (Austin: Imprenta de la Universidad de Texas, 1944), págs 66-70.

55. Thomas P. Carter, Mexican Americans in School: A History of Educational Neglect (Mexicoamericanos en la Escuela: Una Historia de Negligencia Educacional) (New York: Junta Examinadora para Admisiones a la Universidad, 1970), pág. 12.

1964 fueron casi idénticas a aquellas desarrolladas 18 años antes, pone en evidencia que la educación pública continuó haciendo caso omiso de las necesidades de los estudiantes de la minoría linguística por otros 20 años.[56] Casi tres décadas después que la Primera Conferencia Regional sobre la Educación de las Personas de Habla Hispana compiló información sobre las dificultades experimentadas por estudiantes mexicoamericanos, la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU. condujo un estudio de 5 años sobre la educación mexicoamericana. Este reveló que los problemas de la segregación, del adiestramiento de maestros y de la dificultad con el idioma aún son severos para los estudiantes mexicoamericanos en los cinco estados del suroeste. Además, los Comités Estatales Asesores de la Comisión han examinado los problemas de los puertorriqueños, los nativos americanos y los asiático americanos. Todos estos estudios documentan el contínuo fracaso de las escuelas públicas en proveer a los niños de la minoría linguística con una educación significativa.[57]

---

56. Los conferencistas recomendaron que se pusiera fin a la segregación de estudiantes de habla hispana, que se desarrollaran programas de adiestramiento para maestros y que se mejorara la enseñanza del inglés. Idem, pág. 13.

57. El Mexican American Education Study (El Estudio de la Educación Mexicoamericana), Informes 1-6, abril de 1971 - febrero de 1974, de la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU.; El Southwest Indian Report (Informe del Indio del Suroeste), mayo de 1973, de la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU. El Boricua: The Puerto Rican Community in Bridgeport and New Haven (El Boricua: La Comunidad Puertorriqueña en Bridgeport y New Haven), un informe del Comité Estatal Asesor de Connecticut a la Comisión de Derechos Civiles de los Estados Unidos, enero de 1973; In Search of a Better Life--The Education and Housing Problems of Puerto Ricans in Philadelphia (En Busca de una Vida Mejor--Los Problemas de Educación y de Vivienda de los Puertorriqueños en Philadelphia), un informe del Comité Estatal

Continúa

Comparado con el promedio de 12.0 de años de escuela completados para los blancos, el promedio es de 8.1 para los mexicoamericanos, 8.6 para los puertorriqueños, 9.8 para los americanos nativos y 12.4 para los asiáticoamericanos.[58] El Estudio de Educación Mexicoamericana indica que 40 por ciento de los mexicoamericanos que comienzan el primer grado nuncan completan la escuela superior.[59] Para el 1972, la proporción de estudiantes puertorriqueños que se salían de la escuela entre el grado décimo y el momento de graduarse era de 57 por

---

Continúa

Asesor de Pennsylvania, enero de 1974; Bilingual/Bicultural Education - A Priviledge or a Right? (La Educación Bilingüe/Bicultural - ¿Un Privilegio o un Derecho?), un informe del Comité Estatal Asesor de Illinois, mayo de 1974; Educational Neglect of Mexican American Students in the Lucia Mar Unified School District, Pismo Beach, California (Negligencia en la Educación de Estudiantes Mexicoamericanos en el Distrito Escolar Unificado Lucía Mar, Pismo Beach, California), un informe del Comité Estatal Asesor de California, enero de 1973; The Schools of Guadalupe... A Legacy of Educational Oppression (Las Escuelas de Guadalupe... Un Legado de Opresión Educacional), un informe del Comité Estatal Asesor de California, abril de 1973. Asians and Facific Peoples: A Case of Mistaken Identity (Los Asiáticos y Gentes del Pacífico: Un Caso de Identidad Equivocada), un informe del Comité Estatal Asesor de California, febrero de 1975.

58. General Social and Economic Characteristics (Características Sociales y Económicas Generales), Tabla 1; Persons of Spanish Origin (Personas de Origen Hispano), Tabla 4; American Indians (Indios Americanos), Tabla 3; PC(2)-1E, 1970 Census of Population: Subject Reports--Puerto Ricans in the United States (Censo de Población de 1970: Informes por Asunto--Puertorriqueños en los Estados Unidos), junio de 1973, Tabla 4; PC(2)-1F, 1970 Census of Population: Subject Reports--Japanese, Chinese, and Pilipinos in the United States (Censo de Población de 1970: Informe por Asunto--Japoneses, Chinos y Pilipinos en los Estados Unidos), junio de 1973, Tablas 3, 18, 33, 46 y 48. El número de años de escuela promedio no estaba disponible para los asiáticoamericanos como grupo. La cifra que figura en el texto es el promedio de chinos, japoneses, pilipinos, hawaianos y coreanos.

59. The Unfinished Education (La Educación sin Terminar), de la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU., Informe 2, Mexican American Education Study, octubre de 1971, pág. 11.

ciento en la ciudad de Nueva York.[60] En Nueva Inglaterra, 25 por ciento de la población estudiantil de habla hispana había sido retenido en un mismo grado por lo menos 3 años; 50 por ciento por lo menos 2 años. Sólo 12 por ciento fueron encontrados en el grado que correspondía a su edad.[61] En el suroeste, la proporción de nativos americanos que abandonan sus estudios sin terminar entre los grados noveno y duodécimo es de 30.6 por ciento.[62] El nivel educacional promedio a que llegan los Navajos, la tribu de nativos americanos más grande, es el quinto grado.[63]

Los resultados de los logros académicos registrados para los grupos de las minorías lingüísticas en el informe de Coleman del 1966, indican que estos están significativamente rezagados comparados con los de las mayorías americanas. Comparado con el promedio nacional, el estudiante mexicoamericano está atrasado en matemática 4.1 años; en habilidad verbal 3.5 y en lectura 3.3. Comparado con

---

60. Public Education for Puerto Rican Children in New York City (Educación Pública para los Niños Puertorriqueños en la Ciudad de Nueva York), Informe Interno de la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU., febrero de 1972, según aparece en Hearing Before the U.S. Commission on Civil Rights, (Vista ante la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU.), febrero 14-15, 1972, pág. 290.

61. Concilio Regional de Nueva Inglaterra, Overview of the Problems Encountered by New England's Spanish Speaking Population (Opinión General de los Problemas con que se Enfrenta la Población de Habla Hispana de Nueva Inglaterra), 7 de julio de 1970, págs. 14-15.

62. Southwest Indian Report (Informe del Indio del Suroeste), Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU., pág. 25.

63. American Indians (Indios Americanos), Tabla 11.

el estudiante promedio nacional, el puertorriqueño está atrasado en matématica 4.8 años, en habilidad verbal 3.6 y en lectura 3.2. Comparado con el estudiante promedio, el asiáticoamericano está atrasado en matemática 0.9 años, en habilidad verbal 1.6 y en lectura 1.6.[64] Los estudios indican que mientras más tiempo permanecen en la escuela los estudiantes de la minoría linguística, más se atrasan en logros comparados con sus compañeros en el mismo grado.[65] En exámenes de información general--incluyendo las humanidades, ciencias sociales y ciencias naturales--la nota promedio para los mexicoamericanos en el grado décimo es de 43.3, para los puertorriqueños 41.7, para los nativos americanos 44.7 y para los asiáticoamericanos 49.0, comparado con un promedio de 52.2 para los blancos.[66]

En la década de los sesenta hubo un creciente reconocimiento

---

64. James S. Coleman y otros, Equality of Educational Opportunity (Igualdad de Oportunidad Educacional), Oficina de Educación, Departamento de Salud, Educación y Bienestar de EE. UU. (Washington, D.C.: Imprenta del Gobierno de EE. UU., 1966).

65. Véase Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU., The Unfinished Education (La Educación sin Terminar); The Southwest Indian Report (Informe del Indio del Suroeste); Bilingual/Bicultural Education - A Privilege or a Right? (La Educación Bilingue/Bicultural - ¿Un Privilegio o un Derecho?) Coleman, Equality of Educational Opportunity (Igualdad de Oportunidad Educacional). Se debe notar que a pesar de que las notas en logros al nivel de su grado se van rezagando más y más cada año comparadas con las de los blancos al mismo nivel, hay muy poco cambio en el nivel del percentil de estos estudiantes comparados con otros. En otras palabras, puede que estos estudiantes estén más atrasados que lo que estaban en grados anteriores, pero esos más adelantados están mucho más adelantados que lo normal, de modo que las posiciones relativas permanecen más o menos las mismas.

66. Coleman, Equality of Educational Opportunity (Igualdad de Oportunidad Educacional), pág. 20.

de la necesidad que tenían los niños de la minoría linguística de alguna forma de asistencia especial, si era que iban a tener una oportunidad para triunfar en la escuela. En donde se hicieron esfuerzos por proveer tal asistencia, éstos fueron usualmente en forma de desarrollo suplementario al idioma inglés, o lo que comúnmente se conoce como el enfoque del Inglés como un Segundo Idioma (ISI).[67] En el 1968 la Ley de Educación Bilingue[68] proveyó fondos para sostener un pequeño número de programas bilingues en los cuales la instrucción sería en la lengua y cultura nativas del niño mientras aprendía inglés. Del 1971 para acá, Massachusetts, Texas, Illinois y New Jersey han implementado leyes haciendo mandatoria la educación bilingue.[69]

La primera expresión de política ejecutiva en el área de igualdad en oportunidades educacionales para estudiantes de la minoría linguística ocurrió en el 1970 cuando el Department of Health, Education, and Welfare (DHEW) (Departamento de Salud, Educación, y Bienestar [DSEB]) expidió su memorándum del 25 de mayo, el cual requería que los distritos escolares financiados con fondos

---

67. La Comisión encontró, por ejemplo, que de un 50 por ciento aproximado de los estudiantes mexicoamericanos en el suroeste que necesitaban alguna forma de asistencia linguística, 5.5 por ciento estaban matriculados en programas ISI, mientras que 2.7 por ciento participaban de programas bilingues. The Excluded Student (El Estudiante Excluído), Informe 3, Mexican American Education Sutdy, mayo de 1972, págs. 22, 26.

68. 20 U.S.C. (Código de las leyes de EE.UU.) 880b. Implementada el 2 de enero de 1968, L.P. 90-247, Sec. 702. Véase el Apéndice B para una descripción y el texto de esta y otras leyes federales relativas a la educación bilingue.

69. Véase el Apéndice C para una discusión de los textos de estas leyes.

federales proveyeran asistencia para esos niños.[70] El memorándum indicaba que el no proveer tal asistencia, en donde se necesitara, sería considerado como una violación al Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964.

En Lau v. Nichols, el Tribunal Supremo afirmó esa interpretación del alcance del Título VI,[71] diciendo:

> Bajo estas normas impuestas por el estado no hay igualdad de trato meramente porque se provea a los estudiantes con las mismas facilidades, los mismos libros de texto, maestros y plan de estudios, puesto

---

70. Véase el Apéndice B para el texto de este memorándum.

71. La opinión dice en parte,

> No llegamos al argumento de la Cláusula de Igual Protección que ha sido presentada, sino que descansamos únicamente en la §601 de la Ley de Derechos Civiles de 1964, 42 U.S.C.§2000(d) para revocar al Tribunal de Apelaciones. 414 U.S. 563, 566 (1974).
>
> Esa sección prohibe la discriminación basada en 'raza, color u origen nacional', en 'cualquier programa o actividad que reciba asistencia financiera federal'. El segundo distrito envuelto en esta litigación recibe grandes cantidades de asistencia financiera federal. El DSEB, que tiene autoridad para promulgar regulaciones prohibiendo la discriminación en sistemas escolares que reciban asistencia federal, 42 U.S.C. §2000-1, expidió en el 1968 una guía, que 'los sistemas escolares son responsables de asegurarse que a los estudiantes de una raza, color u orígen nacional en particular no se les niegue la oportunidad para obtener la educación generalmente obtenida por otros estudiantes en el sistema.' 33 Regulaciones Federales 4956. En el 1970 el DSEB hizo las guías más específicas, requiriendo que los distritos escolares que fueran financiados con fondos federales 'rectificaran la deficiencia del lenguaje con el fin de hacer' la instrucción accesible a los estudiantes que tenían 'deficiencias linguísticas', Regulaciones Federales 11595.

Idem, págs. 566-567. Véase el Apéndice D para el texto de esta decisión.

> que los estudiantes que no entienden inglés están, con gran efectividad, impedidos de obtener una buena educación.
>
> La enseñanza de estas escuelas públicas se basa en destrezas básicas en el inglés. La imposición de un requisito que diga que antes de que un niño pueda participar con efectividad en el programa educativo debería ya haber adquirido esas destrezas básicas, es hacer de la educación pública una burla. Sabemos que sin duda aquellos que no entienden inglés encontrarán sus experiencias en el salón de clases absolutamente incomprensibles y sin valor alguno.[72]
>
> ....Parece ser obvio que la minoría de habla china recibe menos beneficios del sistema escolar del demandado que la mayoría de habla inglesa, lo cual les niega a los primeros una oportunidad valiosa para participar en el programa educacional...[73]

Tanto el DSEB como el Tribunal Supremo declinaron prescribir para los distritos escolares el tipo de programas de asistencia que proveerían a los niños de la minoría linguística iguales beneficios en la obtención de una educación, dejando que la decisión final fuese hecha por los distritos locales mismos. Muchos distritos escolares tienen que determinar qué constituye esa igualdad en oportunidad educacional. Si asumimos que la meta de la educación pública es proveer las destrezas básicas y los conocimientos necesarios para la participación en la sociedad americana, entonces igualdad de oportunidad educacional quiere decir que todos los estudiantes deben tener la misma oportunidad para adquirir esas destrezas y esos conocimientos. Al considerar el ISI y la educación

---

72. Idem, pág. 566.

73. Idem, pág. 568.

bilingue bicultural--los dos enfoques principales para proveer las necesidades de los niños de la minoría linguística--es importante, por lo tanto, examinar su potencial general para proveer tal clase de educación.

CAPITULO 2

LOS ESTUDIANTES DE LA MINORÍA LINGUÍSTICA Y LA IGUALDAD DE OPORTUNIDAD EDUCACIONAL

EL INGLES COMO UN SEGUNDO IDIOMA

Puesto que muchos consideran que una habilidad limitada en el inglés oral es la causa principal de la dificultad para aprender dentro del programa de estudios tradicional, uno de los enfoques utilizados para proveer asistencia a los niños de la minoría linguística es el de la instrucción suplementaria en inglés.[74] Los niños tienen una predisposición natural para aprender el idioma que retendrán después de la pubertad.[75] Sin embargo, no siempre logran "adquirir" un segundo idioma meramente a través de la experiencia casual[76] si no que a menudo requieren adiestramiento formal en el mismo.

---

74. Debido a que el término ISI se usa para describir un curso diseñado para la enseñanza de destrezas en inglés, es también un componente de todos los programas bilingues biculturales. El término "enfoques del ISI" es usado para indicar el uso de instrucción en ISI dentro de un plan de estudios monolingue, en inglés. La metodología usada para ambos puede ser idéntica, pero el contenido de la instrucción será diferente dependiendo de la cantidad y del tipo de enseñanza de inglés que se lleve a cabo fuera de la clase del ISI.

75. Dan I. Slobin, Psycholinguistics (Psicolinguísticas), (Glenview, Ill.: Scott, Foresman y Cía., 1971), pág. 55.

76. Muriel Saville y Rudolph Troike, A Handbook of Bilingual Education (Un Manual para la Educación Bilingue), (Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1973), pág. 49. Mary Finocchiaro, "Teaching English to Speakers of Other Languages: Problems and Priorities" (Enseñando Inglés a Personas que Hablan Otras Lenguas: Problemas y Prioridades), The English Record, vol. 21, núm. 4 (1971), págs. 39-47.

En un programa de ISI típico, los niños reciben instrucción en inglés en todas las materias pero son "sacados" de la clase para el adiestramiento especial de destrezas en el idioma inglés. El período de instrucción fluctúa entre una y varias horas a la semana, dependiendo de las necesidades de los estudiantes y de la disponibilidad de recursos escolares. Idealmente el ISI substituye cursos tales como los de arte, música o educación física en los grados elementales. En las escuelas intermedias y en la superior substituye los cursos de composición o literatura en inglés.

El adiestramiento consiste en aprender formalmente a escuchar, comprender y hablar el inglés. Esas destrezas linguísticas son básicas para adquirir las reglas y los patrones en la combinación de sonidos, la formación de palabras y la unión de palabras para transmitir una idea.[77] Debido a que la adquisición de un segundo idioma es un proceso experimental, el adiestramiento en el ISI acelera ese proceso de aprendizaje porque enfatiza las reglas y los patrones y provee al estudiante con una oportunidad para imitar el lenguaje y a la vez reenforzar sus destrezas en el mismo. Al

---

77. El lenguaje es esencialmente sistemático. Consiste de patrones fonológicos (sonido), morfológicos (palabras), sintácticos (gramática) y suprasegmentales (entonación, timbres, tonos) que pueden ser predichos. El aprendizaje del idioma consiste en aprender estos patrones. Envuelve la internalización de las reglas o patrones para la comprensión y su uso automático al hablar. Véase H. A. Gleason, An Introduction to Descriptive Linguistics (Una Introducción a las Linguísticas Descriptivas), edición revisada, (New York: Holt, Rinehart y Winston, 1966) y William G. Moulton, A Linguistic Guide to Language Learning (Una Guía Linguística para el Aprendizaje de un Lenguaje). (Minasha, Wis.: George Banta Co., Inc., 1966).

estudiante se le ayuda a deducir los significados de las partes del vocabulario y los patrones gramaticales, así como su uso correcto. De esta manera el proceso experimental se reduce a un mínimo.[78]

Además el adiestramiento formal enfoca aquellos elementos del idioma con que más dificultades tienen los niños. Las personas de habla hispana, por ejemplo, podrían necesitar ayuda en el uso de ciertas preposiciones en inglés. Las personas que hablan español posiblemente digan "in the table" (en la mesa) cuando quieren decir "on the table" (sobre la mesa) porque la palabra "en" en español se usa lo mismo para decir "in" que "on" en inglés.

La metodología y las técnicas específicas del ISI varían de acuerdo con diferentes teorías en el aprendizaje de un idioma[79]

---

78. Sin el adiestramiento formal del ISI, a un estudiante le tomaría considerablemente más tiempo aprender un segundo idioma En algunas situaciones, puede que ella o él nunca aprendieran el idioma adecuadamente. El grado de exposición al idioma y el uso del mismo estarían limitados al alcance del contacto con personas que lo hablaran. El aprendizaje del vocabulario y de patrones gramaticales dependería específicamente de cuán a menudo él o ella hayan oído las palabras y hayan podido usarlas. Dependería del tiempo que le hubiese cogido al estudiante el averiguar sus significados y usos correctos.

79. Los dos enfoque básicos para la enseñanza de un segundo idioma o de un idioma extranjero, están basados hoy día en Estados Unidos en dos suposiciones diferentes sobre el proceso de adquisición de un idioma. El enfoque audio-lingual, basado en investigaciones realizadas por B. F. Skinner, psicólogo especializado en comportamiento, sostiene que el aprendizaje de un idioma se convierte en un hábito. Véase Skinner, Verbal Behavior (Comportamiento Verbal), (New York: Appelton-Century-Crofts, 1957). El otro enfoque, código cognitivo, basado en investigaciones por la linguista, Noam Chomsky, sostiene que el aprendizaje de un idioma es "una especie innata - comportamiento específico determinado biológicamente". Véase Chomsky, "Linguistic Theory" (Teoría Linguística), Language Teaching Broader Contexts (Los Contextos Más Amplios en la Enseñanza de un Idioma), Conferencia del Noreste sobre la Enseñanza de Idiomas Extranjeras,

Continúa

y de acuerdo con la edad de los estudiantes.[80] El ISI es diferente a la instrucción de un idioma extranjero,[81] puesto que está diseñado para responder a las necesidades de comunicación y a las académias

---

Continúa:

(New York: MLA Materials Center, 1966, págs. 43-49. El código cognitivo sostiene que el aprendizaje de un idioma está basado en el aprendizaje de sus reglas, y que es un proceso cognitivo. El método audio-lingual enfatiza el aprender de memoria y la práctica. El método bsado en las teorías del código cognitivo enfatiza el análisis y el desarrollo de la competencia. El aprendizaje de los patrones y las reglas ocurre conscientemente. A pesar de que estos dos métodos parecen excluirse mútuamente, no tiene que ser así. Muchos programas de adiestramiento en un segundo idioma combinan los dos. Para un repaso de las teorías en el aprendizaje de un idioma, véase Implications of Language Learning Theory for Language Planning (Implicaciones de una Teoría en el Aprendizaje de un Idioma para la Planificación del Mismo), de Christina Bratt Paulston, Papeles sobre la Linguística Aplicada, Serie de Educación Bilingue: I, (Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, 1975), págs. 13-14. Para una discusión sobre cómo diferentes teorías pueden ser la base para un método, véase a James W. Ney, "Toward a Synthetization of Teaching Methodologies for TESOL" (Hacia una Sintetización de Metodologías de Enseñanza para TESOL), TESOL Quarterly, vol. 7, núm. 1, marzo de 1973, págs. 3-11.

80. Idem. pág. 24. Estudiantes de diferentes edades respondieron diferentemente a diferentes métodos. Saville-Troike dice que comúnmente se acepta que a los niños no se les puede enseñar un segundo idioma teniendo meramente conciencia cognitiva de los patrones gramaticales y del vocabulario. Hay que estimularlos a usar el idioma en situaciones reales. "TESOL Today: The Need for New Directions" (TESOL Hoy: La Necesidad de Nuevas Direcciones), (discurso ante la Convención de la Asociación de Educación Bilingue del ISI de Nueva York celebrada en Syracuse, N.Y., 19 de octubre de 1974), pág. 2.

81. La distinción entre el Inglés como un Segundo Idioma y el Inglés como un Idioma Extranjero fue hecha primeramente por Albert H. Marckwardt, en "English as a Second Language and English as a Foreign Language" (El Inglés como un Segundo Idioma y el Inglés como un Idioma Extranjero), Publications of the Modern Language Association, vol. 78, núm. 2, 1963, págs. 25-28. Para una discusión del ISI véase a Mary Finocchiaro, Teaching English as a Second Language (Enseñando el Inglés como un Segundo Idioma), revisado y expandido, (New York: Harper and Row, 1969).

de los estudiantes, proveyéndoles con las destrezas lingüísticas necesarias para comunicarse con sus maestros y compañeros y para recibir en inglés el contenido de las materias. El ISI está diseñado para complementar la práctica y la exposición al inglés de los estudiantes fuera de la clase. El material es por tanto introducido en forma concentrada con menos repaso y menos práctica. El ISI podría incluir un poco de adiestramiento en lectura y escritura, aunque generalmente se anticipa que los estudiantes aprendan esas destrezas dentro de los cursos regulares de las artes del idioma. Este es uno de los impedimentos conceptuales de los programas del ISI fuera de la clase. El desarrollo de destrezas en el inglés no mantiene la secuencia del aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas: entender al escuchar, hablar, leer y escribir. Se espera que los estudiantes aprendan a leer el inglés antes de aprender a hablarlo.[82] Más aún, los textos de lectura están diseñados para los que hablan inglés, más bien que para los que están aprendiendo un segundo idioma.

Aunque los niños en los programas del ISI fuera de la clase sí experimentan una retardación en las materias hasta que aprenden inglés, el propio aprendizaje del idioma mismo puede ser realzado a través de la exposición a y la participación en la instrucción de las

---

82. Aunque la metodología del ISI determina la ilación de destrezas (véase Finocchiaro, Teaching English as a Second Language)(Enseñando el Inglés como un Segundo Idioma), los niños que aprenden el ISI en clases, para asistir a las cuales han sido sacados de su clase original, en lo que al plan de estudios de inglés regular se refiere, deberán mantenerse a la par con sus compañeros de clases de habla inglesa. De este modo, se espera que los estudiantes de primer grado aprendan a leer y a escribir inglés a la vez que aprenden a entenderlo y a hablarlo.

materias en inglés.[83] Así mismo como al niño se le expone a las matemáticas, a los estudios sociales, a la lectura y al arte, a él o a ella también se le expone al idioma que se usa para comunicar el contenido de esas materias.

Además de los sistemas de enseñanza fuera de la clase, se ha desarrollado "el enfoque intensivo del ISI", aunque no se ha implementado extensamente. Para aquellos estudiantes que ya tienen alguna experiencia escolar, el ISI intensivo podría tener lugar durante el verano, para que cuando el año académico comience, los estudiantes estén mejor preparados para recibir la instrucción de las materias totalmente en inglés. Sin embargo, como muchos estudiantes no podrán dominar el inglés completamente con el adiestramiento del verano, la instrucción del ISI fuera de la clase deberá continuar durante el año académico.

Para los niños de edad preescolar, el ISI intensivo es usualmente implementado durante el año escolar regular. Los niños pueden, por tanto, tomarse el tiempo que necesiten para aprender inglés sin las presiones de también aprender matemática, lectura y estudios

---

83. Se ha alegado que "La eficiencia en el Aprendizaje de un Idioma llega a su máximo cuando éste está altamente motivado por necesidades de comunicación y cuando sirve de medio para un contenido significativo". Saville-Troike, "TESOL Today: The Need for New Directions" (TESOL Hoy: La Necesidad de Nuevas Direcciones). Christina Bratt Paulston dice que "A menos que un niño entienda y pueda usar un idioma para comunicarse, no adquirirá ninguna habilidad en ese idioma. El consenso es que las habilidades de los niños en su I_2 (segundo idioma) están directamente relacionadas con los años en que éste ha sido utilizado como un medio de instrucción en otras materias aparte del idioma mismo." Implications of Language Learning Theory for Language Planning (Implicaciones de la Teoría del Aprendizaje de un Idioma para el Plan de Estudios del Mismo), págs. 26-27.

sociales. En los programas preescolares, la instrucción y las actividades del ISI son específicamente diseñadas para el desarrollo del idioma y para la enseñanza preescolar normal, tal como el canto, el baile y la recitación de rimas. La dramatización podría usarse, por ejemplo, para fomentar el desarrollo de un segundo idioma a través de la presentación informal del vocabulario y de las estructuras gramaticales.

Enseñando el ISI intensivo, a los estudiantes se les habla en inglés para envolverlos totalmente en el idioma. Su lengua nativa se usa sólo ocasionalmente para ayudar al estudiante a adaptarse a la escuela y para explicar los conceptos gramaticales. El enfoque del ISI intensivo es distinto al de un programa monolingue en inglés en el que todas las actividades e instrucción están enfiladas hacia el desarrollo de un segundo idioma.

Parte de las críticas de que son objeto los programas del ISI pueden ser resultado de programas pobremente implementados o del uso inadecuado del enfoque del ISI. La falta de maestras adiestradas en los programas del ISI y de maestras del ISI adiestradas en la enseñanza elemental o secundaria[84] afecta la calidad de la instrucción. A menudo, el inglés enseñado no responde a las necesidades inmediatas

---

84. En el Suroeste, aproximadamente una cuarta parte de las maestras del ISI han tenido menos de 6 horas de adiestramiento para enseñarlo. El porcentaje ha sido calculado de la Ilustración 10, en The Excluded Student (El Estudiante Excluído), pág. 27. De acuerdo con Muriel Saville-Troike, muchas maestras adiestradas en el ISI no tienen ningún adiestramiento en educación elemental o secundaria. Entrevista con Muriel Saville-Troike, Escuela de Lenguajes y Linguística, Universidad de Georgetown, 21 de marzo de 1974, Washington, D.C.

de comunicación y a las académicas de los estudiantes, porque no hay integración ni refuerzo entre la instrucción del ISI y la de otras materias.[85] Para sobreponerse a este impedimento, un especialista en el ISI propone la instrucción del ISI que está incorporada dentro de sí misma y que apoya directamente el contenido de la instrucción en inglés.[86] Así, a los niños no se les saca de ninguna clase ni están segregados en forma alguna.

En todo caso, el enfoque del ISI no puede responder a las necesidades de los estudiantes de las minorías linguíst cas cuando es usado en escuelas en donde los estudiantes se atrasan en las materias del curso regular a tal punto que no pueden alcanzar a sus compañeros. Al determinar lo apropiado del enfoque del ISI para cualquier grupo de estudiantes, usualmente no se pesan la proporción ni el volumen de lenguaje aprendido contra el retraso que ocasiona en el curso

---

85. "A menos que no estén cuidadosamente planeadas - /las clases del ISI fuera de las clases normales/ no proveen períodos de ayuda intensivos suficientemente largos; no aseguran continuidad de la instrucción para los aprendices; y generalmente no les hacen posible el integrar el inglés que han aprendido en las clases especiales de inglés con el de otras áreas del plan de estudio". Finocchiaro, "Teaching English to Speakers of other Languages: Problems and Priorities" (Enseñándole Inglés a Personas que Hablan Otros Idiomas: Problemas y Prioridades), págs. 39-47.

86. Muriel Saville-Troike, presidenta de la organización TESOL, discute cómo es que los programas del ISI implementados en los Estados Unidos fuera de las clases normales, no han suplido las necesidades de los niños de las minorías linguísticas. Declara que, en la práctica, las clases del ISI se inclinan más bien a ser instrucción aislada de inglés. En vez de programas del ISI fuera de las clases normales, ella propone un componente suplementario de inglés el cual estaría incluído en las materias de instrucción regular. "From Melting Pot to Salad Bowl: The Promise and Reality of Multicultural Education" (Del Crisol a la Ensaladera: La Promesa y la Realidad de la Educación Multicultural), discurso principal para la Convención de la Asociación de Educación Bilingue de New York celebrada en Syracuse, N. Y., el 19 de octubre de 1974.

regular y su efecto psicológico general en el niño. El enfoque del ISI es inadecuado allí donde la frustración académica y el fracaso no son disminuídos por el programa.[87]

El enfoque del ISI es de utilidad sólo en comunidades en donde los niños están lo suficientemente expuestos al inglés fuera de la escuela como para hablar como los nativos en un período de tiempo relativamente corto. Así, no ocurre retardación en las materias del curso regular al extremo que los estudiantes no puedan ponerse a la par con sus compañeros en las clases regulares. Más aún, debido a la relación que hay entre las actitudes hacia un segundo idioma al apredizaje del mismo,[88] el enfoque del ISI es de utilidad solamente en comunidades en donde es posible mantener el orgullo en la lengua y cultura vernácula y, por lo tanto, desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés. Puesto que el ISI es visto por muchos únicamente como un programa terapéutico para

---

87. Saville y Troike indican que "Es posible que un niño que comienza con frustración o fracaso nunca alcance a los demás. Una imagen propia pobre, la falta de motivación y una actuación insatisfactoria son a menudo impedimentos relacionados entre sí para un niño cuya instrucción inicial es en un idioma extranjero." Handbook of Bilingual Education (Manual de la Educación Bilingue, pág. 2.

88. Idem, pág. 18. "Hay muchos factores fuera del control directo de la escuela que influencian el desarrollo de una lengua vernácula y de un segundo idioma." Entre otros, esos incluyen: "La naturaleza del ambiente lingüístico preescolar del niño. Los rasgos de la personalidad de sus padres y sus actitudes. El grado de asociación con adultos. La actitud de los padres hacia la comunidad que habla su mismo idioma y hacia el grupo que habla un segundo idioma."

los niños con privaciones sociales y económicas,[89] en muchas comunidades, las actitudes de los oficiales escolares, maestros y estudiantes han trabajado en contra de su èxito.

LA EDUCACION BILINGUE BICULTURAL

La educación bilingue bicultural es un enfoque educacional comprensivo que envuelve algo más que meramente el impartir destrezas en el inglés.[90] Primero a los niños se les enseña en su lengua vernácula en todas las áreas cognitivas.[91] La expresión oral y la lectura son desarrolladas a través de cursos de arte en su lengua nativa y el inglés es enseñado formalmente en clases del ISI. Una vez los niños han aprendido a hablar inglés, se les enseña a leerlo. En aquellas áreas que no requieren el uso extensivo del idioma oral, tales como las artes, la música y la educación física, la instrucción puede proveerse en inglés como práctica y como exposición informal a ese idioma. La instrucción en inglés en las áreas cognitivas comienza cuando el niño pueda desenvolverse en tal idioma sin experimentar ningún impedimento académico debido a su

---

89. Los fondos utilizados para el ISI están autorizados bajo el Título I de la Ley de Educación Elemental y Secundaria de 1965, que, "En reconocimiento de las necesidades educacionales especiales de los niños de familias de bajos ingresos" provee dinero para "suplir las necesidades educacionales especiales de los niños con privaciones sociales y económicas". 20 U.S.C. § 241a.

90. Para una discusión general de la educación bilingue bicultural véase a Anderson y Boyer, Bilingual Schooling in United States (La Enseñanza Bilingue en los Estados Unidos), y Saville y Troike, Handbook of Bilingual Education (Manual de la Educación Bilingue).

91. Tales como matemática, estudios sociales y ciencia.

poco conocimiento del idioma. Aún después que el niño adquiere competencia en inglés, se puede continuar alguna instrucción en su lengua nativa.

Un aspecto importante de la educación bilingue bicultural es la inclusión de las tradiciones históricas, literarias y culturales del niño en el plan de estudios con el propósito de fortalecer su identidad, para que se sienta que "pertenece" y para hacerle el programa educacional más fácil de entender. Para la instrucción en la lengua nativa del niño, usualmente se utilizan los servicios de maestras que hablen ese lenguaje y para la instrucción en inglés, maestras cuya lengua vernácula sea el inglés. La duración de los programas bilingues biculturales varía entre diferentes comunidades, dependiendo del número de años que los niños de las minorías linguísticas necesiten para desarrollar su habilidad en el inglés o en otros objetivos del programa, tales como el fomentar un concepto propio positivo o el deseo de la comunidad de continuar un programa para que los niños conserven sus destrezas en el idioma minoritario.

Lo que sigue es una discusión sobre cómo la educación bilingue bicultural provee igualdad de oportunidad educacional. Los más importantes elementos en cualquier programa educacional son enfatizados: el fomento del concepto propio y el desarrollo de la cognición, la expresión verbal, la lectura y las destrezas en el inglés.

El Concepto Propio

El concepto propio se define como "una organización de imágenes que cada persona tiene de sí mismo en el mundo. Estas imágenes se

desarrollan a través del tiempo y reflejan la opinión que del niño tienen los demás a su alrededor."[92] Estas imágenes surgen originalmente de la interacción dentro del seno de la familia, que es el primer contexto en que los niños se ven a sí mismos.[93] Después de la familia, la escuela juega el rol más decisivo en el desarrollo del concepto propio debido a que los niños están en la escuela una gran porción de sus años de desarrollo.

Los que en la actualidad diseñan los planes de estudios le han dado al desarrollo del concepto propio en las escuelas tanta importancia como a la transmisión de conocimientos. Algunos investigadores enfatizan la importancia de desarrollar un concepto propio positivo para poder aprender,[94] mientras otros lo acentúan porque es necesario para que los niños puedan hacerse adultos con madurez

---

92. Walcott H. Beatty, "Emotion: The Missing Link in Education" (Emoción: El Eslabón Perdido en la Educación), Improving Educational Assessment and An Inventory of Measures of Affective Behavior (Mejorando la Evaluación Educacional y un Inventario de Medidas de Comportamiento Afectivo), ed. Walcott H. Beatty, (Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1969), pág. 76.

93. Frederick Elkin y Gerald Handel, The Child and Society: The Process of Socialization (El Niño y la Sociedad: El Proceso de Socialización), (New York: Random House, 1960), pág. 100. La familia provee el primer contexto para que el niño se forme ideas sobre el mundo que le rodea. Los lazos emocionales, los apegos y la imagen propia se desarrollan primeramente en el hogar.

94. De acuerdo con un investigador, "La motivación y el concepto propio están envueltos en una competencia intelectual." Celia S. Lavatelli, Piaget's Theory Applied to an Early Childhood Education (La Teoría de Piaget Aplicada a una Educación de la Niñez Temprana), (Boston: A Center for Media Development, Inc., 1973), pág. 42.

y para que sepan desenvolverse.[95]

Los niños se descubren a sí mismos a través de sus experiencias. En la escuela, la manera como sus compañeros y sus maestros le responden, y sus propias reacciones al material educacional, influenciarán positiva o negativamente el concepto que de sí mismos formen.[96] La imágen propia de los niños es afectada por la forma en que los maestros se relacionan con ellos y por la manera como aquellos decidan lo que anticipan de éstos, así como por el éxito que tengan en las materias que estudian. La manera en que los libros de texto representan a los miembros de su grupo cultural también afecta el desarrollo de su concepto propio.

Los niños que se ven a sí mismo amados, aceptados y respetados desarrollan conceptos positivos de sí mismos.[97] Esos niños tienen una motivación para aprender porque se enfrentan a la enseñanza con optimismo y confianza en sus habilidades.[98] Enfrentan la vida con

---

95. Los distintos puntos de vista son discutidos en Beatty, "Emotion: The Missing Link in Education" (Emoción: El Eslabón Perdido en la Educación), págs. 74-75.

96. Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education (Percibiendo, Comportándose, Haciéndose: Un Nuevo Enfoque Para la Educación), preparado por la Asociación para Supervisión y Desarrollo de Planes de Estudios, Comité del Anuario de 1962, Arthur W. Combs, Presidente, (Washington, D.C.: ASDPE, 1962), pág. 113.

97. Arthur W. Combs declara "para sentirse aceptable uno tiene que haber sido amado. Una imagen positiva de sí mismo es el producto de sentirse colmado, de sentir que se le ha dado." "A Perceptional View of the Adequate Personality" (Una Imagen Percepcional de la Personalidad Adecuada), Idem, pág. 53.

98. La motivación para aprender y para tener éxito académico depende no solamente de una habilidad innata, sino también, hasta

Continúa

sinceridad y, por tanto, pueden hacer el mayor uso de sus nuevas experiencias.[99] A tales niños, puesto que se sienten tan capaces, no les asustan las labores difíciles o las que demandan mucho de ellos.

Por otro lado, los niños con conceptos propios negativos dudan que sean dignos de ser queridos y se sienten amanazados por las nuevas experiencias. Construyen mecanismos de defensa para su protección los cuales pueden afectar permanentemente su habilidad para estar receptivos a nuevas experiencias.[100] Se enfrentan a la enseñanza con miedo y ansiedad, lo cual consume la energía

---

Continúa

cierto punto, del deseo del niño por aprender y de su seguridad en que puede hacerlo. Daniel A. Prescott, Emotion and the Educative Process (La Emoción y el Proceso Educativo), (Washington, D.C.: American Council on Education, 1938), págs. 162-163. Combs declara que "una imagen positiva de sí mismo le da a su dueño una tremenda ventaja en su trato con la vida. Le provee la base para una gran fuerza personal. Con sentimientos positivos hacia ellas mismas, las personas adecuadas pueden enfrentarse a la vida anticipando tener éxito. Como anticipan éxito, sus actuaciones tienden a alcanzarlo". Son las personas que se ven a sí mismas como aceptables, valiosas, queridas, necesitadas y capaces quienes "hacen contribuciones valiosas a sí mismas y a la sociedad en que convienen". Añade él que la "mejor garantía que podemos tener de que una persona podrá lidiar con el futuro con efectividad es que, esencialmente, haya tenido éxito en el pasado. La gente descubre su capacidad no a través de sus fracasos, sino de sus éxitos". "A Perceptional View of the Adequate Personality" (Un Aspecto Percepcional de la Personalidad Adecuada), págs. 52-53.

99. Idem, pág. 56. Combs dice que "la receptividad abierta a la experiencia...se refiere a la habilidad para convertir la evidencia en conocimientos". El estar receptivo a la experiencia está directamente relacionado con la seguridad de que el individuo no tendrá que sentirse amenazado". Véase también a Carl R. Rodgers, On Becoming a Person (Sobre Convertirse en una Persona), (Boston: Houghton Mifflin Co., 1961), págs. 107-124.

100. Idem.

que necesitan para aprender e inhibe su crecimiento intelectual.[101] Los niños que experimentan presiones emocionales innecesariamente son los que posiblemente presten menos atención, los que menos recuerden las cosas o los que menos se envuelvan activamente en una situación de aprendizaje.[102]

La habilidad para identificarse con otros es un factor importante en el desarrollo de un concepto propio.[103] Cada individuo se desarrolla de egocéntrico en su infancia, hasta incluir a otros como parte de ellos mismos cuando llegan a ser adultos. Durante este proceso de socialización, los niños se sienten que pertenecen a alguien, sentimiento que las escuelas pueden nutrir utilizando y desarrollando el lenguaje y las experiencias particulares que son parte de la primera sensación de identidad del niño.[105]

---

101. Beatty, "Emotion: The Missing Link" (Emoción: El Eslabón Perdido), pág. 75.

102. Hilda Taba, The Foundations of Curriculum Development: Theory and Practice (Las Bases del Desarrollo del Plan de Estudios: Teoría y Práctica), New York: Harcourt, Brace and World, 1963), pág. 103. Este punto no deberá ser confundido con el hecho que el miedo o la ansiedad moderados son a veces beneficiosos en algunas labores de aprendizaje. Cuando los niños experimentan presiones emocionales constantes y extensas, esto resulta en una inhibición de su crecimiento intelectual.

103. Combs, "A Perceptional View of the Adequate Personality" (Una Imagen Percepcional de la Personalidad Adecuada), pág. 54.

104. Idem.

105. Además, tradicionalmente, una escuela "funciona para la cultura dentro de la cual existe". Taba en Curriculum Development (Desarrollo del Plan de Estudios), pág. 17. Elkin y Handel dicen que la "principal función" de la escuela "es transmitir, en forma más o menos formal, una gran porción de la herencia intelectual de una sociedad". The Child

Continúa

Si el lenguaje y las experiencias culturales del niño son rechazadas en la escuela, su identificación con otras personas se hace más difícil.

A pesar de la correlación entre un concepto propio positivo y el éxito en el aprendizaje, muchas escuelas en este país afectan adversamente los conceptos propios de los niños. Numerosas personas han testificado en vistas públicas de la Comisión sobre los efectos negativos del plan de estudios en inglés en las actitudes hacia sí mismos de los niños de las minorías linguísticas.[106]

> Nuestro sistema educacional está estructurado en formal tal en New York y a través de casi todo el país, que lo primero que a estos niñitos puertorriqueños se les enseña es a sentirse avergonzados de sus antecedentes.[107]

Un estudiante mexicoamericano describió el efecto de la "regla de nada en español" en su concepto de sí mismo.[108]

Continúa

and Society (El Niño y la Sociedad), pág. 12. Los educadores indican que en los Estados Unidos "las escuelas han estado históricamente orientadas hacia las clases media y alta, el plan de estudios de la escuela hoy día es en gran parte diseñado, aún en los programas más avanzados, para enfatizar los valores y la manera de conducirse de la clase media." B. Othanel Smith, William O. Stanley y J. Harlan Shores, Fundamentals of Curriculum Development (Fundamentos del Desarrollo del Plan de Estudios), (New York: World Book Company, 1957), pág. 35.

106. Vistas Públicas ante la Comisión de Derechos Civiles de los EE.UU., San Antonio, Texas, diciembre 9-14, 1968. Vistas Públicas ante la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU., New York, N.Y., febrero 14-15 de 1972.

107. Testimonio ofrecido por un miembro de la Junta de Educación de New York. Transcripción de las Vistas Públicas de New York, pág. 122.

108. La "regla de nada en español" ha sido utilizada en muchas escuelas para desalentar el uso del español en los mexicoamericanos.

Continúa

> Si te cogían hablando español te mandaban a la oficina y te advertían lo que pasaría si lo volvías a hacer. Te daban un largo sermón con referencia a que si deseabas ser un americano tenías que hablar inglés. Y que no eras un buen americano. Quiero decir, te decían que tu lenguaje era malo. Tú lo oyes en tu hogar. Tu mamá y tu papá hablan un lenguaje malo.[109]

Durante las vistas públicas de la Comisión en la Ciudad de New York sobre los problemas de los puertorriqueños, una joven puertorriqueña relató su sentir sobre su asistencia a la escuela.

> El hecho que no estaba aprendiendo me desalentaba y encontré que el estar sentada en un salón de clases y no estar aprendiendo nada, en realidad le hacía mucho daño a mi yo interno.[110]

El proveer a los niños labores de aprendizaje en las cuales puedan tener éxito es fundamental en el desarrollo de cualquier plan de estudios. La experiencia del éxito asegura el aprendizaje continuado porque le dá a los niños confianza en sí mismos y en sus habilidades.[111] Un plan de estudios monolingue puede establecer

---

Continúa

Aunque sólo 15 de los 532 distritos escolares en el suroeste, incluyendo a California, Arizona, New Mexico y Texas, tienen una norma formal escrita desalentando o prohibiendo el uso del español, del estimado de 5,800 escuelas, aproximadamente un tercio no fomenta el uso del español, no solamente en el salón de clases, sino tampoco en los terrenos de la escuela. The Excluded Student (El Estudiante Excluido), págs. 14-15. Aunque probablemente la intención era fomentar el desarrollo de las destrezas en el inglés, esta norma tiene un efecto adverso sobre el concepto propio de estos niños y, por tanto, sobre su habilidad para aprender.

109. Transcripción de las Vistas Públicas en San Antonio, págs. 189-190.

110. Transcripción de las Vistas Públicas en New York, pág. 50.

111. "Algunos niños, particularmente aquellos que han tenido una sucesión de fracasos, estarán inclinados a evitar el tratar porque su

Continúa

un patrón de fracasos para algunos niños de las minorías linguísticas porque recibiendo instrucciones en un idioma que no conocen bien, las labores del aprendizaje se les hacen más difíciles de lo que están supuestas a ser.

En una encuesta sobre el sentir de los estudiantes en cuanto a su habilidad para aprender, el informe Coleman documentó en 1966 que los grupos de las minorías linguísticas generalmente se consideran a sí mismos incapaces de tener éxito y dudan, más que los estudiantes anglos, de su habilidad para aprender.[112] No es de extrañarse que el sistemas escolar monolingue en inglés no les provea a los niños de las minorías linguísticas las experiencias que aseguran el éxito y cimentan un concepto propio positivo, puesto que su lenguaje y cultura nativos son casi totalmente excluídos de todos los aspectos del proceso escolar.[113] Sin maestros, instrucción, materiales de

---

Continúa

miedo al fracaso tendrá más peso que ninguna esperanza de triunfo... Uno de los factores que contribuye al desarrollo de tendencias de auto-realización, estimación propia y motivación para realizar logros es la historia de las actuaciones del individuo en términos de éxito y fracaso". Morris E. Eson, Psychological Foundations of Education (Bases Psicológicas de la Educación), (New York: Holt, Rinehart y Winston, Inc., 1972), pág. 51.

112. Coleman, Equality of Educational Opportunity (Igualdad de Oportunidad Educacional), pág. 288-290. Los grupos de las minorías linguísticas estudiados e incluídos aquí son: los mexicoamericanos, los puertorriqueños, los nativos americanos, los asiáticoamericanos y "otros" que abarcan todos los otros grupos étnicos, excluyendo a los negros.

113. Véase los Capítulos II, IV y V, págs. 3-16, 33-48, Toward Quality Education for Mexican Americans, Report 6, Mexican American Education Study (Hacia una Educación de Calidad para los Mexicoamericanos, Sexto Informe: Estudio Sobre la Educación Mexicoamericana, págs. 7-54, 9-135), febrero de 1974, de la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU., para una discusión de la exclusión del idioma y la cultura mexicoamericanos en las escuelas del suroeste.

instrucción y padres con quienes los niños pueden establecer una relación de confianza mútua,[114] es virtualmente imposible el proveer un ambiente conducente a aprender y a desarrollar un concepto propio positivo.

La etnocentricidad está incrustada en el proceso de socialización de la sociedad[115] y es transmitida por la escuela, agente de esa socialización. A los niños de las minorías linguísticas no es necesario enseñarles explícitamente que su grupo es menos valioso. A menudo, la misma idea es transmitida cuando la instrucción no incluye referencias a cosas o experiencias familiares a ellos o a su grupo cultural. Más aún, muchos libros de texto escolares contienen errores que tienen el efecto de desacreditar a los grupos minoritarios.[116] Tal tratamiento contribuye a reducir los sentimientos de valor propio

---

114. Aunque no todos los padres anglos están envueltos en la educación de sus hijos, los planes de estudios de las escuelas americanas generalmente reflejan sus creencias y valores culturales, puesto que la mayoría de su personal educativo es anglo. Debido a que ni la estructura ni el contenido del programa escolar reflejan la cultura de los padres de niños de las minorías linguísticas, existe cierto alejamiento entre estos padres y las escuelas. Por eso, es crucial que ellos participen de los programas bilingues biculturales.

115. Taba, Curriculum Development (desarrollo del Plan de Estudios), pág. 73.

116. Carlos Cortés, "A Bicultural Process for Developing Mexican American Heritage Curriculum", Multi-lingual Assessment Project: Riverside Component 1971-72 Annual Report (Un Proceso Bicultural para Desarrollar Planes de Estudios que Reflejen la Heredad Mexicoamericana, Proyecto de Evaluación Multilingual: Informe Anual del Componente de Riverside para el 1971-72), ed. Alfredo Castañeda, Manuel Ramírez y Leslie Kerold (Riverside, Cal.: Systems and Evaluations on Education 1972), pág. 5.

entre los niños del grupo minoritario.[117] La educación bilingue bicultural puede sobrepasar la etnocentricidad implícita del plan de estudios, puesto que los valores, las tradiciones, la historia y la literatura de la cultura de los niños de las minorías lingüísticas, asi como los de la cultura americana mixta, forman una parte integral de ese plan, reforzando, por tanto, más bien que debilitando, el orgullo del grupo minoritario linguístico.

Todos los niños, no importa cuales sean sus antecedentes culturales, experimentan un choque cultural cuando empiezan en la escuela, puesto que la escuela es una nueva institución que requiere un comportamiento diferente al que practican en su hogar.[118] Para muchos niños de las minorías linguísticas, el empezar a ir a la escuela es particularmente difícil porque la escuela y el hogar no son meramente diferentes instituciones, sino que también representan culturas diferentes. Por ejemplo, en la escuela los niños Navajo de repente tienen que relacionarse con y obedecer adultos que no son parte de su familia. Más allá de eso, sin embargo, una maestra anglo podría crear un conflicto cultural en los niños Navajo que están empezando en la escuela por primera vez hablándoles acabando de llegar y esperando que

---

117. En reconocimiento de la importancia de incluir los antecedentes culturales del niño, algunas escuelas ahora ofrecen estudios étnicos. Algunas incorporan la tradición histórica del niño en las clases regulares de estudios sociales. Véase The Excluded Student (El Estudiante Excluído), págs. 32-34.

118. Este proceso envuelve el "trasladar los patrones de hábitos, de motivación, de reacción responsiva y de sentimientos de estimación y anticipación". Véase Taba, Curriculum Development (Desarrollo del Plan de Estudios), pág. 145.

le contesten preguntas de índole personal. Aunque tales preguntas son comúnmente usadas para hacer que los niños anglos se sientan en confianza en un nuevo y extraño ambiente escolar, las mismas son contrarias a la costumbre navajo de mantener silencio inicial ante personas y situaciones que no les son familiares. Hasta la pregunta, "¿Cómo te llamas?" puede ser una intrusión, puesto que algunas tribus nativas americanas reservan la pronunciación de sus nombres propios para ceremonias religiosas solamente.[119] Al demandar un comportamiento contrario a lo que han aprendido en su hogar, las escuelas pueden fomentar conceptos propios negativos.[120] La educación bilingue bicultural está diseñada para hacerle más fácil al niño la transición del hogar a la escuela, reduciéndole las diferencias entre el lenguaje y la cultura del hogar y los de la escuela.

Una manera en que la educación bilingue bicultural realza más aún el concepto propio es utilizando maestras de la minoría lingüística[121] para reforzar los antecedentes y la cultura del niño.

---

119. Muriel Saville-Troike, Bilingual Children, A Resource Document (Niños Bilingues, Un Documento de Recurso), Papeles en Linguística Aplicada, Serie de Educación Bilingue: 2, preparada originalmente para el Child Development Associate Consortium, Inc., (Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, 1975), pág. 42.

120. Horacio Ulibarri, Educational Needs of the Mexican American (Necesidades Educacionales del Mexicoamericano), preparado para la Conferencia Nacional sobre Oportunidades Educacionales para los Mexicoamericanos, sobre Educación Rural y las Escuelas Pequeñas, pág. 1[illegible].

121. En la escuela monolingue en inglés, la proporción de estudiantes de las minorías linguísticas a maestros minoritarios de los mismos antecedentes étnicos, no todos los cuales hablan la lengua vernácula, es baja para todos los grupos. En el 1972, de un total de

El concepto de sí mismo es afectado por la interacción con los maestros. A veces esos maestros pueden comunicarles mejor a los niños de esas minorías el estímulo y comprensión que necesitan. Algunos de esos niños se expresan y comparten sus sentimientos más fácilmente con maestros de sus propios grupos. Por ejemplo, los maestros anglos en la escuela bilingue bicultural de Rock Point, en la reservación navajo, aplaudieron con alegría la presencia de maestros navajos en quienes esperaban que los

---

Continua

55,788 maestros en la Ciudad de New York, 1,239 eran hispanoamericanos (incluyendo puertorriqueños y otros hispanos), mientras que de un total de 1,125,449 en la matrícula estudiantil, había 298,903 estudiantes hispanoamericanos. Directory of Public Elementary and Secondary Schools in Selected Districts (Directorio de Escuelas Públicas y Secundarias en Distritos Selectos), del Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los EE. UU., Matrícula y Personal por Grupo Etnico Racial, pág. 936. En California, en el 1970, los mexicoamericanos representaban sólo 2 por ciento de los maestros, mientras que en la población estudiantil excedían en un 14 por ciento. Ethnic Isolation of Mexican Americans in the Public Schools of the Southwest, Report 1, Mexican American Education Study (Aislamiento Etnico de los Mexicoamericanos en las Escuelas Públicas del Suroeste, Primer Informe, Estudio sobre la Educación Mexicoamericana), abril de 1971, pág. 41, de la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU. Mientras casi 100 por ciento de los estudiantes en Window Rock, Arizona eran navajos, sólo uno por ciento de los maestros lo era. The Southwest Indian Report (El Informe del Indio del Suroeste), pág. 27. Durante las vistas públicas de la Comisión un testigo declaró que "a 25 por ciento de los maestros que en la actualidad enseñan a los niños indios ni siquiera les gustan estos niños". Transcripción de la Vistas Públicas ante la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU., Phoenix, Arizona, 16-17 de noviembre de 1972, págs. 202-203. En San Francisco, en el 1972, los chinoamericanos constituían 5.4 por ciento del personal educativo, mientras que los estudiantes representaban un 14.9 por ciento de la población escolar total. Transcripción del Repórter de los Procedimientos ante el Comité Estatal Asesor de California a la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU., Preocupaciones sobre los Derechos Civiles de los Asiáticoamericanos, San Francisco, Cal., 22-23 de junio de 1973, pág. 46.

estudiantes confiarían más.[122]

Los maestros anglos, nativos de habla inglesa, trabajando en la misma escuela conjuntamente con maestros minoritarios que hablen el idioma nativo, pueden proveer al niño con un modelo de relación interétnica positiva. Más aún, el uso tanto de maestros anglos como minoritarios es un medio natural para la integración de ambos idiomas y culturas dentro del plan de estudios.

La falta de interacción positiva entre los estudiantes y los maestros en las escuelas monolingues fue enfatizado por el estudio de la Comisión sobre la educación mexicoamericana, el cual documentaba el fracaso de los maestros del suroeste en "envolver a los niños mexicoamericanos tanto como a los anglos, como participantes activos en el salón de clases."[123] Los estudiantes mexicoamericanos recibieron muchas menos alabanzas y estímulo, se les hizo substancialmente menos preguntas y sus ideas o contribuciones fueron menos usadas que las de los estudiantes anglos. No es de sorprender, por lo tanto, que también ellos hablaran menos y mostraran menos iniciativa.

Desarrollo Cognitivo y del Idioma

Los educadores hoy día enfatizan que el crecimiento cognitivo--el desarrollo de procesos intelectuales--es más importante que la

---

122. Entrevista con Bob Faxen y Sandy Keslar, maestros de ISI, Escuela de Rock Point, Reservación Navajo, 25 de abril de 1974.

123. Teachers and Students (Maestros y Estudiantes), Quinto Informe del Estudio sobre la Educación Mexicoamericana, marzo de 1973, pág. 43, de la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU.

acumulación de información.[124] Como resultado de esto, en el plan de estudios escolares se le da cada vez mayor énfasis a aquellos factores que facilitan el desarrollo intelectual. El desarrollo del idioma es uno de tales factores.

Aunque se desconoce la relación exacta entre el idioma y el pensamiento, el consenso general es que están intricadamente relacionados. El idioma ha sido definido como un "síntoma del pensamiento fundamental"[125] porque expresa y define ideas, conceptos y lógica. Algunos investigadores postulan que el desarrollo cognitivo procede por sí mismo, separadamente del desarrollo linguístico y que solamente se refleja en el idioma del niño.[126] Sin embargo, ellos creen que el idioma sirve para facilitar o amplificar el crecimiento intelectual porque el "intelecto del niño crece a través de la interacción con las coasa y personas de su medioambiente".[127]

---

124. Vera John y Vivian M. Horner, Early Childhood Bilingual Education Project (Proyecto de Educación Bilingue Bicultural para la Niñez), (Modern Language Association, 1971), pág. xxiii.

125. Lavatelli, Piaget's Theory Applied to an Early Childhood Curriculum (La Teoría de Piaget Aplicada a un Plan de Estudios para la Niñez), pág. 54.

126. Lavatelli expone que, de acuerdo con Jean Piaget, "el idioma del niño, su expresión de ideas, se hacen más claras solamente según las ideas van teniendo más lógica". Y "el idioma no es responsable, de manera causal, del desarrollo cognitivo básico", Idem, pág. 63.

127. Slobin, Psycholinguistics (La Psicolinguística), pág. 99. Joyce Morris, "Barriers to Successful Reading for Second-Language Students at the Secondary Leval" (Impedimentos de los Estudiantes de un Segundo Idioma para Leer Correctamente a un Nivel Secundario), The Language Education of Minority Children (La Educación

Continúa

Otros investigadores dicen que el idioma ayuda en la transformación del pensamiento porque lo clarifica.[128] Esto explica por qué las maestras a menudo les dicen a sus estudiantes que cuando tengan un problema difícil "piensen en voz alta". Se cree que "buscando las palabras apropiadas para expresar sus ideas, éstas pierden un poco de la confusión y se hacen más claras y lógicas.[129] Los maestros mismos saben que enseñando un concepto es la mejor manera de entenderlo en su totalidad, porque al verbalizarlo se eliminan las inconsistencias.[130] Así, al estimular y adiestrar a los estudiantes en el uso del idioma, los maestros facilitan el crecimiento cognitivo y, en efecto, les enseñan lógica.[131] Por ejemplo, reaccio-

---

Continúa

Linguística de los Niños Minoritarios), ed. Bernard Spolsky (Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc., 1972), pág. 161. En An Early Childhood Bilingual Education Project (Proyecto Bilingue Bicultural para la Niñez), John Y Horner indican que la formación de conceptos se facilita "mientras más amplia sea la variedad de asociaciones que el niño pueda establecer con el concepto y más significativas las ideas a ser asimiladas", pág. 62. En la formación de conceptos, los niños asocian la información nueva con los conocimientos que tienen. Por lo tanto, debe dejárseles establecer una relación con los valores, las pautas de conducta y las experiencias personales y grupales que forman parte de su reserva de conocimientos y que se originan en su cultura.

128. El psicólogo uso, L. S. Vygotsky, representa la escuela que cree en una mayor interdependencia entre el idioma y el pensamiento. Y aunque Jean Piaget enfatiza la independencia del idioma y el pensamiento, Lavatelli señala que Piaget es un poco contradictorio sobre ese tema. Piaget's Theory Applied to an Early Childhood Curriculum (La Teoría de Piaget Aplicada a un Plan de Estudios para la Niñez), pág. 63.

129. Idem, págs. 63-64

130. Idem.

131. John B. Carroll dice, "Si el aprendizaje de un concepto está acompañado del aprendizaje de una reacción verbal particular, la

nando hacia un niño que cometió un error de clasificación al decir "hay más padres que hombres", un maestro podría aclarar tanto el significado de las palabras como el concepto diciendo "hay más hombres porque no todos los hombres son padres".[132]

Un volcabulario extenso y el dominio de construcciones gramaticales facilitan el aprender, aprender de memoria y manipular conceptos complejos.[133] Por ejemplo, tanto el vocabulario como las relaciones entre palabras se utilizan para entender los siguientes conceptos: "el sombrero del niño, mamíferos herbívoros, la cima de la Roca de Gibraltar, exceso de ingreso sobre egreso, dos vueltas a la derecha después de cada vuelta a la izquierda".[134] El vocabulario representa conceptos y las construcciones gramaticales representan la relación entre un concepto y otro. Aunque los niños podrían aprender esos conceptos sin el beneficio del

---

Continúa:

potencia del concepto en el comportamiento posiblemente sea realzada; mientras mayor sea el individuo, mayores son las posibilidades de que el aprendizaje de un concepto esté acompañado de aprendizaje verbal evidente". Language and Thought (Idioma y Pensamiento), (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc., 1964) pág. 98.

132. Diseñado usando como modelo un ejemplo presentado en Piaget's Theory Applied to an Early Childhood Curriculum (La Teoría de Piaget Aplicada a un Plan de Estudios para la Niñez), págs. 66-67, de Lavatelli, por G. A. Kohnstamm, Teaching Children to Solve a Piagetian Problem of Class Inclusion (Enseñando a los Niños a Resolver un Problema Piagetiano de Inclusión en la Clase) (Amsterdam: North-Holland Publishing Co., 1967).

133. Carroll, Language and Thought (Idioma y Pensamiento), págs. 92-93.

134. Idem , pág. 9..

idioma, los aprenderían más ligero y con más facilidad a través del mismo porque éste sirve para representar cosas que no se pueden ver ni sentir.

Debido a que el idioma libera al individuo de aquello que no puede verse ni sentirse, facilita el crecimiento cognitivo permitiéndole al niño ir más allá de la percepción inmediata;[135] Se ha demostrado que un niño puede recordar mejor un concepto como resultado de haberlo oído presentado por medio del idioma. Se ha sugerido que la habilidad para recordar una experiencia o concepto se debe en gran parte a si la experiencia o concepto fue codificado o archivado linguísticamente en el cerebro.[136] Esto ha sido utilizado para explicar por qué es casi imposible recordar experiencias o sensaciones que hubiesen ocurrido antes de hablar o por qué es difícil recordar experiencias o sensaciones que no estuvieron codificadas linguísticamente, tanto verbalmente como con el pensamiento.

Cuando se reconoce el idioma como medio para representar ideas y como vehículo para la meditación compleja,[137] la importancia de permitir que los niños usen y desarrollen el idioma que mejor

---

135. Slobin, Psycholinguistics (Psicolinguística), pág. 111.

136. Idem, págs. 105-106.

137. Para una discusión de esto véase a Mary Finocchiaro y Paul King, en Bilingual Readiness in Earliest School Years, A Curriculum Demonstration Project (Facilidad Bilingue en los Primeros Años de Escuela, Un Proyecto de Demostración de un Plan de Estudios), (Oficina de Educación de los EE. UU., diciembre de 1966), pág. 5.

conocen es obvia. En un programa bilingue bicultural, los niños usal el idioma que mejor entienden para explorar, interpretar y construir significados y, por lo tanto, pueden recordar y manipular mejor conceptos complejos. Los maestros que hablan el idioma nativo en los programas de educación bilingue bicultural ayudan a los niños a alcanzar su máximo nivel de credimiento cognitivo proveyéndoles oportunidades para interacción verbal con adultos que tienen control absoluto de su idioma.

Además de la relación entre un idioma bien desarrollado y el crecimiento cognitivo, la habilidad para usar, hablar y escribir con efectividad es importante en nuestra sociedad, puesto que a menudo es considerado como el sello de un individuo bien educado. En la escuela, las habilidades linguísticas se necesitan para aprender y transmitir el conocimiento de las materias. Las destrezas pobres en la expresión pueden contribuir a que el maestro anticipe poco de la habilidad del estudiante y, así, a que el estudiante se crea una imágen propia negativa. Los maestros a menudo comentan que un niño en particular es inteligente porque él o ella tiene un vocabulario extenso. Más aún, los mismos niños fácilmente se sienten desanimados, inadecuados y frustrados cuando no pueden expresarse en palabras.

La decisión de pasar los niños de un grado al próximo está basada en su habilidad para comunicar la información aprendida y los conceptos requeridos. En los grados primarios los niños hacen esto expresándose oralmente. En los grados altos el énfasis está en la demostración escrita del estudiante. Finalmente, el hecho

que la habilidad verbal es una de las dos medidas básicas utilizadas en los exámenes de admisión de los colegios, refleja la importancia de las habilidades linguísticas para poder tener la oportunidad de continuar una educación avanzada.

Las habilidades verbales se desarrollan mejor en el idioma que el niños conoce mejor. Psicológicamente, es más eficiente y saludable desarrollar el idioma nativo del niño a su máximo al promover su habilidad verbal.[138] Al proveer a los niños de las minorías linguísticas con programas de artes linguísticas basados en su idioma y cultura nativos, la educación bilingue bicultural asegura la misma continuidad en el desarrollo del idioma que la que experimentan los niños de habla inglesa dentro de un plan de estudios monolingue en inglés. Los programas de artes linguísticas en inglés, son diseñados para "refinar y extender" el uso que los niños hacen del idioma.[139] Proveyéndoles la oportunidad de practicar la interacción verbal y proveyéndoles situaciones culturales en las cuales puedan basar el uso del idioma, se les asegura el desarrollo de habilidades para

---

138. El niño de primer grado, por ejemplo, ya controla 80 por ciento de la gramática de su idioma, Saville y Troike, Handbook of Bilingual Education (Manual de Educación Bilingue), pág. 15; y usa varios miles de palabras, W. Nelson Francis, The Structure of American English (La Estructura del Inglés Americano), (New York: The Ronald Press Co., 1968), pág. 547.

139. Handbook for Language Arts (Manual para las Artes Linguísticas), Negociado del Desarrollo de Planes de Estudios, Junta de Educación para la Ciudad de New York, 1966, reimpreso en el 1968, pág. 76.

expresarse al nivel de su desarrollo intelectual y emocional.[140]

Hay razón para creer que los niños que se enfrentan a la labor de expresar nuevas ideas y pensamientos en un segundo idioma que están tratando de aprender, tal vez nunca puedan aprender a expresarse bien porque han estado temporalmente privados de los medios para hacerlo en cualquier idioma.[141] Además, debido a que el entender conceptos depende de los conocimientos imperfectos de un segundo idioma, el aprender resulta difícil.[142] Un plan de estudios que procede como si los niños hubiesen dominado adecuadamente ciertos conceptos podría tener un efecto adverso en los niños de las minorías linguísticas. Probablemente dilate, interrumpa y sirva de impedimento al desarrollo conceptual debido a que casi

---

140. El uso de vocabulario y de gramática por parte de los niños de 6 años de edad se limita a transmitir conceptos limitados del mundo que los rodea. Las escuelas aceleran la necesidad de un vocabulario más extenso y exacto así como de un uso más complejo de la gramática. Carol Chomsky indica que "La adquisición sintáctica activa está ocurriendo hasta la edad de nueve años y tal vez hasta después". The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10, (La Adquisición de Sintaxis en Niños de 5 a 10 Años), (Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1969), pág. 121.

141. Los niños en esta situación puede que nunca adquieran "expresión propia adecuada". The Use of Vernacular Languages in Education (El Uso de Idiomas Vernáculos en la Educación). Monographs on Fundamental Education, VIII, (Paris: UNESCO, 1953), pág. 47.

142. Seth Arsenian dice que "el pensar, especialmente pensar en forma discursiva o abstracta, sin idioma sería seriamente menoscabado o limitado en alcance" y "que el alcance y posibilidades del pensamiento exceden los límites del idioma", pero sin idioma el pensamiento abstracto, lógico, estaría seriamente menoscabado". Arsenian, Bilingualism and Mental Development (Bilinguismo y el Desarrollo Mental), (Ann Arbor, Mich.: Univ. Microfilms, Inc., 1936), pág. 131.

todo lo que se aprende es cumulativo.

La Cultura y el Aprender

Puesto que la cultura forma la base de todos los planes de estudios de la escuela, la relevancia cultural de los planes de estudios es tan crucial para aprender como para entender el idioma en que se instruye. Aprendiendo a poner eventos en secuencia, al niño navajo se le hará más facil relacionar las secuencias con la labor de cuidar de las ovejas que con un viaje al supermercado. Un niño navajo entenderá mejor el concepto de la organización social si ésta primero se discute en términos de la sociedad navajo, más bien que en términos de la cultura anglo que no les es familiar. El mismo niño podrá ser estimulado para que aprenda la historia de los Estados Unidos si la misma incluye la historia de la nación navajo.

Los planes de estudios de las escuelas americanas están basados en el principio que la instrucción comienza con las experiencias y capacidades que los niños traen a la escuela.[143] Los niños aprenden poniendo en orden lo que ya les es familiar y encontrándole sentido. Así, el único juego de referencias utilizadas para aprender deberá ser aquel que el niño ya conoce. Mientras más se acerquen las nuevas ideas o la nueva información a "todo lo que tiene significado para los estudiantes, mayor será la posibilidad

---

143. John Dewey, Experiences and Education (Experiencias y Educación) (New York: The Macmillan Co., 1938), pág. 176. Smith, Stanley, y Shores, Fundamentals of Curriculum Development, (Los Fundamentos del Desarrollo del Plan de Estudios), pág. 177.

de que la idea sea descubierta y entendida" y de que "tanto el potencial como la motivación del estudiante estén siendo utilizados a su máximo".[144]

En un programa bilingue bicultural los puntos de partida del aprendizaje son los valores culturales, ha heredad cultural y las experiencias societarias del niño de la minoría linguística. La cultura americana mixta es introducida consciente y sistemáticamente y se asume que es un juego de referencias válido sólo cuando el niño ya se ha familiarizado con él.

Desarrollo de Destrezas en la Lectura

La lectura es una de las primeras destrezas que la escuela enseña. La importancia de dominar la lectura a una temprana edad es clara. Una gran parte de nuestros conocimientos en la escuela y a través de la vida se obtienen a través de la lectura y el acceso a una gran parte del contenido del plan de estudios depende de la lectura. La pobreza en la lectura puede limitar el potencial educacional de un niño y reflejarse en futuras oportunidades. Un joven estudiante puertorriqueño rememora el efecto de obtener una nota baja en un examen de lectura:

> Puesto que mi promedio en lectura era bajo,
> no fui colocado en un [programa] académico,
> fui colocado en uno vocacional.

Sin embargo, muchas escuelas han fracasado en proveer a los niños de las minorías linguísticas las destrezas necesarias en lectura.

---

144. Taba, Curriculum Development (Desarrollo del Plan de Estudios), pág. 283.

145. Transcripción de las Vistas Públicas de New York, pág. 52.

En la Ciudad de New York, en una encuesta conducida por la Junta de Educación en el año 1969 entre escuelas predominantemente puertorriqueñas, el promedio en lectura para los estudiantes puertorriqueños al nivel de octavo grado que asistían a escuelas predominantemente puertorriqueñas, era de 2 años menos que el promedio nacional, y un 81 por ciento de esos estudiantes leían a un nivel más bajo que el grado en que estaban.[146] En el Suroeste, 40 por ciento de los estudiantes mexicoamericanos en los grados octavo y duodécimo, están leyendo 2 años o más, bajo el nivel del grado en que están.[147]

La escuela bilingue navajo de Rock Point, Arizona, condujo una encuesta informal en el 1971 entre su personal navajo en los salones de clase, referente a sus experiencias personales aprendiendo a leer. Todos dijeron que "sólo cerca del nivel de la escuela intermedia, o tal vez más tarde, fue que pudieron leer parte del material asignado independientemente y entenderlo". Admitieron que "el leer [inglés] es todavía difícil". Todos habían asistido a una escuela en donde la instrucción era enteramente en inglés. Fueron enseñados a leer cuando aún sólo tenían destrezas orales rudimentarias en ese idioma.[148] No hay duda que los niños no pueden ser motivados a leer si no pueden entender

---

146. Idem, Informe Interno, Educación Pública para los Niños Puertorriqueños en New York, pág. 246.

147. The Unfinished Education (La Educación Sin Terminar), pág. 25.

148. Elizabeth W. Willink, "Educación Bilingue para los Niños Navajo", Bilingualism in the Southwest (Bilinguismo en el Suroeste), ed. Paul R. Turner, (Tucson: University of Arizona Press, 1973), pág. 185.

lo que se les requiere leer en la escuela y disfrutarlo.[149] Como indicó un especialista en lectura:

> A algunos niños se les puede hacer gran daño pretendiendo que lean material que en el momento no son capaces de leer. Otros niños pueden desarrollar acticudes erróneas si se les obliga a realizar actividades mecánicas cuando tienen la capacidad para leer amplia y extensamente por placer.[150]

Al comenzar la escuela, los niños de las minorías linguísticas no saben hablar inglés o, si acaso, lo hacen muy limitadamente. En los programas bilingues biculturales, al niño se le enseña a leer en su lengua nativa para asegurarle el éxito inicial en la lectura. Los niños traen a la labor de aprender a leer un sistema linguístico completo y la suma total de las experiencias de su vida. Más bien que asumir experiencias culturales y linguísticas que no tienen, en las instrucciones de lectura la educación bilingue bicultural aprovecha las experiencias y conocimientos del propio idioma de los niños que les son familiares. De ese modo no se les enseña a leer a la vez que aprenden un nuevo idioma.

La enseñanza de la lectura en los Estados Unidos usualmente se basa en una evaluación de la aptitud del niño para leer, la cual es determinada, en gran parte, por su habilidad en el uso del

---

149. Arthur Heilman indica que el principio básico de la enseñanza de la lectura es que "a ningún niño se le debe obligar a tratar de leer cuando no puede hacerlo, ni se debe esperar que lo haga". Heilman, Principles and Practice of Teaching Reading (Principios y Práctica en la Enseñanza de la Lectura), (Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1967), pág. 185.

150. Idem, pág. 229

idioma en que va a aprender a leer.[151] Puesto que la lectura envuelve el descifrar símbolos escritos[152] y el formar y usar conceptos, los niños están preparados para leer en sus propias lenguas si tienen buena discriminación visual, si pueden oír las más pequeñas diferencias en la pronunciación de las palabras, si tienen un vocabulario extenso y conocimientos sobre la estructura de las oraciones, si han estado expuestos al idioma y si han tenido variadas experiencias con los libros.[153] La mayoría de los niños de las minorías linguísticas que entran a la escuela están preparados para leer en su propia lengua, pero no en inglés, debido a su falta de familiaridad con este lenguaje y de experiencias culturales compartidas que forman los antecedentes de la lectura.[154] Los niños de habla inglesa tienen una ventaja de 6 años en el desarrollo del idioma

---

151. Para una definición y discusión de lo que es el estar preparado para leer, véase a George D. Spache, The Teaching of Reading (La Enseñanza de la Lectura), (Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa, Inc., 1972), págs. 11-31; y Gertrude Whipple, "El Concepto de la Preparación en la Lectura en los EE. UU. de America", Reading Instruction, an International Forum (Instrucción en Lectura, un Foro Internacional), ed. Marian Jenkinson, (Asociación Internacional de Lectura, 1967); y Heilman, Teaching Reading (Enseñando a Leer), págs. 25-65.

152. La labor inicial del niño aprendiendo a leer es el comprender que los símbolos gráficos representan los sonidos y palabras que él o ella usan para comunicarse. Entonces el niño deberá aprender las representaciones gráficas y cómo usarlas. Si el niño habla inglés u otro idioma del oeste, a él o a ella se le enseña que los símbolos se leen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Las páginas se pasan de derecha a izquierda.

153. Whipple, "Concepto de la Preparación en la Lectura".

154. Heilman, en Teaching Reading (Enseñando Lectura), dice que "El aprender a leer es una extensión de las destrezas linguísticas que el niño ya ha desarrollado", pág 65.

inglés.

Es más fácil aprender a leer algunos idiomas que otros. Mientras más relación fonética hay entre el símbolo escrito y el sonido, más fácil es descifrar el idioma y, por consecuencia, leerlo. Las habilidades para descifrar un idioma son más fáciles de aprender en español o en navajo porque las claves escritas son fonéticamente consistentes con el idioma oral. El aprender a leer inglés es un proceso más complicado, puesto que descifrar los símbolos escritos es más difícil. Debido a que la clave fonética no es enteramente consistente con el idioma oral, los niños no pueden descansar meramente en sus conocimientos de la clave. Mayormente deberán poder anticipar las palabras en una oración basándose en su conocimiento del idioma.[155] Una gran dificultad en la enseñanza de la lectura en inglés a niños que no hablan ese idioma, o que lo hablan muy limitadamente, es que no pueden predecir palabras debido a sus limitados conocimientos del inglés.

El conocimiento de la gramática del idioma es importante en la predicción y, por lo tanto, en la lectura de palabras.[156] Los

---

155. Kenneth S. Goodman y Olive S. Niles dicen que la lectura envuelve "experimentar, predecir y adivinar, basado en conocimientos grafo-fónicos (correlación entre el sonido y el símbolo), sintácticos (gramática) y semánticos (vocabulario)". Al predecir significados, el lector utiliza sus experiencias previas. Ella o él organiza el significado basado en conceptos que ya ha formado. Véase Reading Process and Program (Proceso de Lectura y Programa), Champaign, Ill.: Comisión del Plan de Estudios de Inglés, Concilio Nacional de Maestras de Inglés, 1970), págs. 15-16.

156. Idem.

niños que están aprendiendo a leer en su lengua vernácula conocen ya la mayoría de las reglas gramaticales que gobiernan el uso de su idioma. El conocimiento de estas reglas, aunque subconscientemente en niños de poca edad, les ayuda a descifrar palabras y a reconstruir significados. Los niños de habla inglesa nunca se verían tentados a leer la oración "John leaves home" (Juan sale de su casa) como si dijera "lives home" (vive en casa) porque saben que si la palabra fuera "lives" (vive), la oración leería "John lives at home" (Juan vive en su casa).

La lectura envuelve destrezas para explorar, interpretar y extender los significados representados por los símbolos escritos.[157] Los niños que pueden "descifrar y pronunciar correctamente palabras escritas no necesariamente saben lo que estas quieren decir".[158] Para ilustrar esto, se le pidió a una niña Navajo de octavo grado que leyera una línea de un poema; "He married his girl with a golden band" (El se casó con su muchacha con un anillo dorado). La niña pronunció cada palabra correctamente. Sin embargo, no pudo explicar lo que la oración quería decir porque no podía identificar el concepto del matrimonio como representado por un anillo dorado.[159]

---

157. Morris, "Barriers to Successful Reading for Second Language Students at the Secondary Level" (Barreras que Impiden la Lectura Correcta por parte de los Estudiantes de un Segundo Idioma a un Nivel Secundario), pág. 62.

158. Heilman, Teaching Reading (Enseñando a Leer), pág. 225.

159. Morris, "Barriers to Successful Reading" (Barreras que Impiden la Lectura Correcta), pág. 161.

> La mayor debilidad en lectura entre los estudiantes de grados secundarios es que, muy a menudo, solamente dan el paso inicial de descifrar los símbolos y producir las palabras, pero éstas no producen nada en la mente del niño porque los conceptos que representan para nosotros y para el autor simplemente no existen para él o, si existen, es en forma limitada e indefinida.[160]

El niño que habla un inglés limitado no conoce las sutilezas y matices de los significados en ese idioma. En la misma forma en que el éxito en descifrar el inglés depende en gran parte de los conocimientos previos que se tengan del idioma,[161] así mismo sucede con la comprensión y la formación de conceptos. Más aún, como en el caso de la estudiante Navajo, el conocimiento de la cultura ayuda al lector a entender. Las palabras representan objetos, ideas y abstracciones que conllevan "sentimientos, experiencias, tanto reales como por substitución".[162]

La lectura inicial puede enseñarse en un segundo idioma, pero sólo después que el niño ha aprendido a entenderlo y a hablarlo. La metodología actual aceptada de la enseñanza en un segundo idioma impone una secuencia apropiada en el desarrollo de destrezas

---

160. Idem.

161. La diferencia entre la labor de descifrar y la comprensión en la lectura está enfatizada por el hecho que una persona puede aprender a leer algunos idiomas sin entenderlas. Por ejemplo, los niños judíos aprenden a leer hebréo al prepararse para el Bar Mitzvah (celebración religiosa al llegar a la mayoría de edad), sin embargo, no todos comprenden hebréo. Muchos católicos romanos a través del mundo entero leen latín, a pesar de que pocos lo entienden.

162. Morris, "Barriers to Successful Reading" (Barreras que Impiden la Lectura Correcta), pág. 161.

para el aprendizaje del mismo: escuchar, hablar, leer y escribir. "La lectura y la escritura vienen después de adquirirse alguna fluencia oral, y aún entonces, el material escrito inicial no debe contener ninguna estructura que no haya sido introducidas oralmente con anterioridad".[163] Como la lectura y la escritura pueden reenforzar la adquisición de un segundo idioma, esas no deben dilatarse mucho después que se haya introducido la instrucción oral. Sin embargo, esto presupone que el niño ya ha desarrollado destrezas en la lectura de su lengua nativa.[164]

El dilatar la introducción de la lectura hasta que se haya adquirido fluencia en el inglés es ineficiente. La educación bilingue bicultural se aprovecha de las destrezas que los niños ya tengan en su lengua nativa. Desde un punto de vista psicológico, los beneficios educacionales y emocionales de primero, aprender a leer correctamente y segundo, aprender a leer en la lengua nativa, contribuyen al desarrollo de un concepto propio positivo, lo cual, a su vez, contribuye al éxito en la escuela.[165] Una vez el niño haya aprendido a leer en su lengua nativa, el aprender a leer un segundo idioma no debe presentar un problema muy grande porque

---

163. Saville y Troike, Handbook of Bilingual Education (Manual de Educación Bilingue), pág. 53

164. Muriel Saville-Troike, Departamento de Lenguajes y Linguística, Universidad de Georgetown, entrevista del 21 de marzo de 1975, en Washington, D.C.

165. La importancia del éxito inicial en la lectura es enfatizado por Heilman en Teaching Reading (Enseñando a Leer). El dice que

Continúa

las destrezas básicas en la lectura son transferibles.[166]

El Desarrollo de Destrezas en Inglés

Los niños de las minorías linguísticas en este país tienen finalmente que aprender inglés. De hecho, una de las mayores preocupaciones de los padres de niños de las minorías linguísticas es que sus niños aprendan inglés para que puedan participar plenamente de la sociedad americana. Suficiente evidencia indica que las escuelas monolingues en inglés han fracasado en impartirles adecuadamente a los niños de las minorías linguísticas destrezas en el idioma inglés.[167] En las vistas públicas de la Comisión en San Antonio, un estudiante mexicoamericano de primer año de colegio dijo:

Continúa

"la actitud inicial del niño hacia la lectura es importante desde el punto de vista educacional. Puede influenciar los hábitos de lectura del estudiante por vida. No dabe permitirse que al principio de la instrucción en lectura suceda nada que más tarde menoscabe el desarrollo eficiente de esa destreza", pág. 10. En la Escuela Elemental Commodore Stockton, (programa bilingue bicultural de San Francisco bajo el Título VII) visitada por personal de la Comisión, a los niños chinos se les enseña a leer caracteres chinos, a pesar de que no hay símbolos del sonido correspondientes como en el inglés. Sin embargo, se considera que la experiencia linguística y emocional de poder leer el lenguaje nativo contribuye al éxito en la lectura en inglés.

166. Saville y Troike, Handbook of Bilingual Education (Manual de Educación Bilingue), pág. 50.

167. Esto puede ser respaldado por las anotaciones sobre los logros verbales de las minorías linguísticas, según se documentan en Equal Educational Opportunity (Igual Oportunidad Educacional) de Coleman; The Unfinished Education (La Educación sin Terminar); Transcripción de las Vistas Públicas de New York; The Southwest Indian Report (El Informe del Indio del Suroeste).

> Uno de mis mayores problemas ahora mismo es el inglés, con el cual aún tengo muchas dificultades, especialmente in la estructura de oraciones, en la comunicación oral y en la comunicación escrita.[168]

La falta de destrezas en inglés también ha ocasionado que a algunos estudiantes se les niegue admisión a la universidad o a programas académicos en la escuela superior. Una niña puertorriqueña describió la experiencia que le hizo comprender que no había desarrollado la proficiencia que necesitaba en inglés para proseguir labores académicas.

> Mucho de ello se reflejaba cuando tenía que hacer mis tareas escolares en casa, no podía leer el libro y si lo leía, no asimilaba su contenido. Nunca asimilé el contenido. Por lo tanto, esto se reflejaba en el pobre trabajo que hacía en mis tareas escolares en la casa.
>
> Lo otro era en los exámenes. Nunca pude pasar un examen porque no asimilaba el contenido de lo que leía. Un buen ejemplo de esto es cuando cogí los exámenes para la admisión al colegio. Tuve una nota de 277 en el verbal y creo que tuve 500 en matemática, y eso fue porque no necesitaba que nadie me enseñara la matemática. Esa la aprendí sola con mis antecedentes de Puerto Rico.[169]

Muchos factores contribuyen al aprendizaje de un segundo idioma. Estos incluyen aptitud para el idioma, inteligencia general y motivación. Recientemente dos factores--un enfoque sistemático a la enseñanza del idioma y la cultura[170] y actitudes posi-

---

168. Transcripción de las Vistas Públicas de San Antonio, pág. 180.

169. Transcripción de las Vistas Públicas de New York, pág. 50.

170. Saville y Troike, Handbook of Bilingual Education (Manual de Educación Bilingue).

tivas hacia sí mismo y hacia el grupo cultural cuya lengua se está aprendiendo[171] --han sido identificados como jugando, con éxito, roles decisivos en el aprendizaje de un segundo idioma.

Enfoque Sistemático a la Enseñanza de un Segundo Idioma -- La educación bilingue bicultural provee un enfoque sistemático a la enseñanza de un segundo idioma. Todos los programas bilingues biculturales tienen un componente formal para la instrucción de un segundo idioma. Para los niños de las minorías linguísticas en este país, ese componente es Inglés como un Segundo Idioma, el cual es similar en metodología al entrenamiento de ISI descrito anteriormente.[172] Además, el enfoque de la totalidad del plan de estudios es hacia el desarrollo del idioma.[173] Idealmente, los maestros,

---

171. Wallace E. Lambert, un linguista canadiense que ha conducido extensas investigaciones en bilinguismo, ha terminado recientemente 12 años de investigaciones sobre los efectos de las actitudes, creencias y motivaciones en el aprendizaje de un segundo idioma. Véase el libro suyo y de Robert C. Gardner: Attitudes and Motivation in Second Language Learning (Actitudes y Motivación en el Aprendizaje de un Segundo Idioma) (Rowley, Mass.: Newbury House, 1972).

172. Véase las págs. 28 - 30 de este informe. Para una descripción del método audiolingual concebido para programas bilingues biculturales véase a Miles Zintz, What Classroom Teachers Should Know About Bilingual Education (Lo que los Maestros del Salón de Clases Deben Saber Sobre la Educación Bilingue) (Albuquerque, N. M.: Universidad de N. M., marzo de 1969) y Muriel Saville y Rudolph Troike, Handbook of Bilingual Education (Manual de Educación Bilingue).

173. Para una descripción de los programas bilingues biculturales y el énfasis en el desarrollo del idioma, véase Guide to Title VII ESEA Bilingual Bicultural Projects in the United States, 1973-74 (Guía para los Programas Bilingues Biculturales Bajo el Título VII de la LEES en los Estados Unidos, 1973-74) (Austin, Tex.: Centro de Diseminación para la Educación Bilingue Bicultural).

los materiales del plan de estudios y la estructura del programa son seleccionados específicamente para el desarrollo efectivo de destrezas bilingues. En los programas bilingues biculturales, los maestros, sean o no instructores en un segundo idioma, conocen técnicas para el desarrollo de destrezas bilingues, de manera que en las clases regulares también se imparte instrucción linguística. Los materiales del plan de estudios están diseñados en todas las clases para el nivel de proficiencia linguística de los estudiantes y proveen un contenido cultural pertinente. La estructura del programa toma en consideración el nivel de habilidad del niño en inglés en cada etapa del desarrollo de este idioma con el propósito de regular el adiestramiento en inglés y determinar cuánta práctica y exposición al idioma, sin estructurar, debe dársele al niño tanto en áreas cognitivas como en aquellas no cognitivas, tales como la música, el arte o la gimnasia. Debido a que los niños desarrollan destrezas verbales en su lengua nativa, la que mejor conocen, les es posible desarrollar confianza en su habilidad para expresarse. Esta confianza puede ser importante en el desarrollo de buenas destrezas verbales en inglés. Más aún, la instrucción en programas bilingues biculturales sigue la metodología de enseñanza de un idioma aceptado, desarrollando las cuatro destrezas linguísticas en secuencia: comprensión al escuchar, hablar, leer y escribir. Los niños no aprenden a leer y a escribir inglés hasta que no han aprendido las destrezas orales de escuchar y de hablar. Esta es una de las diferencias más importantes entre el desarrollo de destrezas en inglés sacando al estudiante de la clase para el programa ISI y los

programas bilingues biculturales.

Actitudes.--Aunque en términos generales, para aprender es importante tener un concepto positivo de sí mismo, esto es especialmente crucial cuando se está aprendiendo un segundo idioma. Como se discutiera anteriormente, los niños forman conceptos de sí mismos basados en la imagen propia que les transmiten los que están a su alrededor. Además, los niños que se sienten rechazados por un grupo de personas en particular, no sólo desarrollan conceptos pobres de sí mismos porque se sienten amenazados, sino que también desarrollan actitudes negativas hacia ese grupo. Debido a que el aprendizaje con éxito de un segundo idioma envuelve el ver al grupo del segundo lenguaje de una manera positiva o tener el deseo de identificarse con él,[174] las actitudes negativas constituyen una amenaza para aprender. Es por esto que Wallace E. Lambert, el linguista canadiense que ha investigado los efectos de las actitudes, las creencias y la motivación en el aprendizaje de un segundo idioma, dice,

> ...sentimientos de inseguridad y descontento que a menudo caracterizan al inmigrante y al bilingue podrían también, creemos, afectar al serio estudiante de un segundo idioma.[175]

---

174. Wallace E. Lambert, "Culture and Language as Factors in Learning and Education" (La Cultura y el Idioma como Factores en el Aprendizaje y la Educación), McGill University, Presentado en el Quinto Debate Anual de Aprendizaje sobre "Factores Culturales en el Aprendizaje", en el Colegio Estatal Western Washington, Bellingham, Wash.: noviembre de 1973.

175. Lambert y Gardner, Attitudes and Motivation in Second Language Learning (Actitudes y Motivación en el Aprendizaje de un Segundo Idioma), pág. 13.

Reconociendo el idioma y la cultura de los niños de las minorías linguísticas en el plan de estudios, la educación bilingue bicultural le permite al niño sentirse aceptado como un individuo de esa minoría y, por tanto, desarrollar actitudes positivas hacia aprender inglés y hacia el grupo cultural dominante.

> Las investigaciones psicolinguísticas...aunque ahora es que están empezando a progresar, indican que la manera como el americano "con guión" (precedido de un prefijo indicando una doble nacionalidad) podría tal vez hacerse entera y cómodamente americano con más facilidad sería si al prefijo español, polaco, Navajo o francés se le diera una oportunidad ilimitada para prosperar.[177]

> Con la debida orientación sobre actitud y motivación, uno puede hacerse bilingue sin perder su propia identidad. De hecho, el tratar de hacerse de un lugar confortable en dos culturas parece ser la mejor base para motivar el deseo de hacerse bilingue.[178]

Investigaciones sobre el Bilinguismo y la Educación Bilingue Bicultural

Las investigaciones en el campo del bilinguismo y de la educación bilingue bicultural son inconclusas en cuanto a si estas tienen un efecto adverso sobre el lenguaje o el desarrollo cognitivo. Sin embargo, se han usado ciertos estudios para sugerir que el bilinguismo, la meta final de la educación bilingue bicultural, afecta negativamente la inteligencia y crea una confusión de identidad en individuos

---

176. Psicolinguística es el estudio de los procesos mentales en que se basan la adquisición y el uso de un idioma usando las herramientas teóricas y empíricas de la psicología y la linguística. Slobin, Psycholinguistics (Psicolinguística), introducción.

177. Lambert, "Culture and Language as Factors in Learning" (La Cultura y el Idioma como Factores en el Aprendizaje), pág. 139.

178. Lambert y Gardner, Attitudes and Motivation (Actitudes y Motivación), pág. 130.

bilingues. En la vasta mayoría de estos estudios, los niños bilingues sacaron notas más bajas en los exámenes de inteligencia y en otros.[179] Otros estudios parecen sostener la contención de que una educación monolingue con o sin ISI, el enfoque de inmersión,[180] puede igualar la oportunidad educacioral para los niños de las minorías

---

179. Los exámenes generalmente miden todas las áreas: Cociente de Inteligencia (verbal y no verbal), habilidad verbal y logros en la materia del asunto. Para un repaso de estos estudios véase a John Macnamara, Bilingualism and Primary Education: A Study of Irish Experience (Bilinguismo y la Educación Primaria: Un Estudio de la Experiencia Irlandesa), (Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 1966), págs. 9-43; Einar Haugen, Bilingualism Language Contact, and Immigrant Languages in the United States: A Research Report 1956-1970 (Contacto del Idioma en el Bilinguismo y los Idiomas de los Inmigrantes en los Estados Unidos: Un Informe Investigativo del 1956 al 1970), Boylston Hall, Harvard University, versión estarcida (para aparecer en Current Trends in Linguistics [Tendencias Actuales en la Linguística], ed. Thomas A. Sebook, vol. 10, The Hague: Mouton), págs. 58-77; Seth Arsenian, Bilingualism and Mental Development (Bilinguismo y el Desarrollo Mental); Elizabeth Peal y Wallace E. Lambert, "The Relation of Bilingualism to Intelligence" (La Relación entre el Bilinguismo y la Inteligencia), Psychological Monographs: General and Applied (Monógrafos Psicológicos: Generales y Aplicados), volúmen 76, No. 27, 1962; Amado M. Padilla Y René A. Ruíz, "Measurement of Intelligence" (Medida de la Inteligencia), A Review of Literature (Un Repaso de la Literatura), Repaso de acuerdo con Contrato No. HSM 42-72-61 con el Instituto Nacional de Salud Mental, Administración de Servicios de Salud y Salud Mental, Departamento de Salud, Educación y Bienestar, (Washington, D.C.: U. S. Government Printing Office, 1973), págs. 65-94.

180. El término "immersion" (inmersión) se usa para caracterizar un enfoque en el aprendizaje de un idioma que para explicaciones o para propósitos de comparación no recurre a la lengua nativa del que aprende. La gramática no se enseña. El idioma se aprende a través de la exposición al mismo y de su uso. Para los propósitos de este informe, el término también se usa para describir el aprendizaje de un segundo idioma por parte de niños en escuelas en donde éste se utiliza únicamente como un medio para la instrucción. El plan de estudios puede o no estar específicamente preparado para el aprendizaje de un segundo idioma. Puede ser el mismo plan de estudios utilizado para los nativos que lo hablan y puedo o no incluir un componente de ISI.

lingüísticas en este país, puesto que el incentivo para aprender inglés parece ser mayor cuando los niños se ven obligados a comunicarse en ese idioma.[181]

La metodología de estos estudios, sin embargo, frecuentemente tiene fallas. En estudios sobre el bilinguismo, los resultados no eran confiables o eran inexactos debido a que no se tomaron en consideración tales factores como la competencia del niño en el idioma, su condición socioeconómica,[182] y el prejuicio cultural en los exámenes. Los estudios que demuestran resultados positivos para el enfoque de inmersión son aplicables en forma limitada a los grupos de las minorías linguísticas de este país.

---

181. Para un repaso de estos estudios véase a Patricia Lee Engle, "The Use of the Vernacular Languages in Education: Revisited" (El Uso de Lenguas Vernáculas en la Educación: Revisitado). (Chicago: University of Illinois at Chicago, mayo de 1973). Engle discute los resultados controversiales y variables controladas de los estudios. También véase a Paulston, Implications of Language Learning (Implicaciones del Aprendizaje de un Idioma), quien discute las contradicciones en los resultados, la falta de uniformidad en el diseño para la investigación y la predisposición de los investigadores.

182. Algunos de los estudios sobre el bilinguismo y la inteligencia, discutidos en los repasos de literatura incluyen a: J.S. Saer, "The Effects of Bilingualism on Intelligence" (Los Efectos del Bilinguismo en la Inteligencia), British Journal of Psychology, Vol. 14, 1923, págs. 25-38; Thomas R. Garth, "The Intelligence of Mexican School Children" (La Inteligencia de los Escolares Mexicanos) School and Society, vol. 27, No. 705, 1938, págs. 791-794; R. Pintner, "The Influence of Language Background on Intelligence Tests" (La Influencia de los Antecedentes del Idioma sobre los Exámenes de Inteligencia), Journal of Educational Psychology, vol. 82, 1953, págs. 27-57; George Sánchez, "Scores of Spanishspeaking Children on Repeated Tests" (Resultados de Repetidos Exámenes a Niños de Habla Hispana), Journal of Genetic Psychology, vol. 40, No. 1, 1932, págs. 223-231; Natalie Darcy, "The Effect of Bilingualism upon the Measurement of Intelligence of Children of Preschool Age" (El Efecto del Bilinguismo al Medir

Continúa

Bilinguismo, Inteligencia e Identidad

Dominio y Habilidad en el Lenguaje. -- La mayoría de los estudios que concluyeron que el bilinguismo afectaba negativamente el potencial educativo de un niño no le dieron adecuada consideración al dominio y fluencia que tuviera en el idioma.[183] En esos estudios que concluyeron que los niños "bilingues" eran menos aptos que los niños monolingues, se esperaba que al tomar exámenes de inteligencia en inglés, los niños que en sus hogares solamente habían hablado su lengua nativa, tuvieran los mismos resultados que si hubieran tenido el mismo número de años de experiencia hablando inglés que los nativos

---

Continúa

Inteligencia de Niños de Edad Preescolar), Journal of Educational Psychology, vol. 82, 1953, págs. 21-57; Granville B. Johnson, "Bilingualism as Measured by a Reaction-Time Technique and the Relationship between a Language and Non-language Intelligence Quotient" (El Bilinguismo Medido por Medio de una Técnica de Tiempo de Reacción y la Relación entre un Cociente de Inteligencia Utilizando un Idioma y Otro sin Utilizarlo), Journal of Genetic Psychology, vol. 82, No. 1, 1953, págs. 3-9; Ted Christiansen Y Gary Livermore, "A Comparison of Anglo American and Spanish American Children on the WISC" (Una Comparación entre Niños Angloamericanos y Niños Hispanoamericanos en WISC), Journal of Social Psychology, vol. 81, No. 1, 1970, págs. 9-14. Padilla y Ruíz discuten estudios en "The Measurement of Intelligence" (La Medición de la Inteligencia) de niños de habla y apellidos hispanos y demuestran cómo "la influencia de la clase social", la "deficiencia en destrezas verbales en inglés", la edad en relación con el desarrollo de un segundo idioma y las diferencias culturales, pueden tergiversar los exámenes de inteligencia, págs. 65-94. Macnamara discute cómo muchos investigadores fracasaron en controlar la predisposición incluyendo la condición socioeconómica, las evaluaciones de los maestros, la habilidad para enseñar y el cociente de inteligencia no verbal. Bilingualism and Primary Education (Bilinguismo y la Educación Primaria), pág. 11.

183. Para un repaso de estos estudios véase a Macnamara, Haugen, Arsenian, Peal y Lambert, y Padilla y Ruíz.

de habla inglesa. A los niños se les debe dar el tiempo y el adiestramiento necesarios para desarrollar destrezas en inglés.

Parte del problema con la inexactitud de los estudios es el uso del término "bilingue" para describir una variedad de habilidades linguísticas.[184] Los niños mexicoamericanos que empiezan en la escuela hablando español nada más han sido llamados "bilingues". En otros casos, los niños eran designados como "bilingues" si en su hogar se hablaban dos idiomas, dándole muy poca importancia al grado de fluencia que pudieran tener en cada uno. Los estudiantes de escuela superior, luego de haber estado estudiando un idioma extranjero por varios años, han sido también considerados "bilingues".

Dada la confusión existente sobre la definición de bilinguismo, sin un examen formal, es fácil estimar exageradamente el control de un niño sobre un segundo idioma. Los niños desarrollan una pronunciación auténtica y una fluencia verbal considerable mucho

---

184. John McNamara define a la persona bilingue como una que posee, aunque sea en un grado mínimo, por lo menos una de las destrezas linguísticas (la de escuchar, hablar, leer o escribir), en el segundo idioma. "The Bilingual's Linguistic Performance - A Psychological Overview" (La Actuación Linguística del Bilingue - Una Opinión General desde el Punto de Vista Psicológico), Journal of Social Issues, vol. 23, Núm. 2, 1967, págs. 58-77. Andrew Cohen define al bilingue como "una persona que sea por lo menos un poco hábil en una destreza linguística o cualquier variedad de uno de los dos idiomas". Capítulo 1, "Bilingualism" (Bilinguismo), A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education, Experiments in the American Southwest (Un Enfoque Sociolinguístico a la Educación Bilingue, Experimentos en el Suroeste Americano), (Rowley, Mass.: Newbury House, a ser publicado próximamente).

antes de desarrollar entero control sobre las acciones de leer, escribir y pensar en un segundo idioma. También responden prontamente a las órdenes de los maestros, aunque tal vez entiendan sólo parcialmente las señales linguísticas, porque responden a los gestos y a la situación particular. Esto no indica que el niño tiene complete control del idioma o que puede desenvolverse creativamente en el mismo. Por ejemplo, los niños Navajo del tercer grado de la Escuela Rock Point de Arizona hablan y entienden inglés lo suficientemente bien como para comunicarse con los visitantes. Los maestros indicaron, sin embargo, que los niños no podían usar el idioma para pensar independiente y creativamente hasta después del sexto grado.[185] Por otro lado, muchos niños puertorriqueños en la Escuela Potter Thomas en Philadelphia, Pennsylvania, quienes estuvieron más expuestos al inglés fuera de la escuela, estaban preparados para pensar creativa e independientemente en inglés al nivel del tercer grado.[186]

Como una máxima básica, antes de que las habilidades de los niños sean probadas en un idioma cualquiera, se debe determinar cuánta

---

185. Entrevista con Grace Petus, maestra nativa de habla inglesa que enseñaba una clase se sexto grado en la Escuela de Rock Point, Arizona, Reservación Navajo, el 25 de abril de 1974. Dr. Elizabeth Willink, Especialista en Inglés en Rock Point dice que la mayoría de los estudiantes probablemente no están preparados para pensar independiente y creativamente en inglés hasta que no estén ya bien adelantados en la escuela secundaria. Entrevista por teléfono del 26 de febrero de 1975.

186. Observación hecha por personal de la Comisión en un salón de clases refiriéndose a niños que estaban resolviendo problemas de matemáticas, en Philadelphia, Pa., el 27 de marzo de 1974.

187

proficiencia tiene en el mismo. Es importante que las habilidades verbales, la lectura y el cociente de inteligencia sean medidos en el idioma dominante o en el que el niño controle mejor. Ese idioma es usualmente su lengua vernácula. Así, que antes de comenzar cualquier examen de habilidades y destrezas, se deberá establecer el alcance de habilidad del niño en cada idioma que hable. Puesto que los exámenes de inteligencia están supuestos a medir la habilidad cognitiva, un examen de inteligencia administrado en un idioma que el niño no haya desarrollado totalmente, no produce una evaluación exacta de su inteligencia.

A pesar de que los exámenes verbales y los de lectura son los que con más exactitud reflejan el nivel de destreza logrado en el idioma en que se administran, esas destrezas no reflejan las habilidades verbales y de lectura que el niño pueda tener en otro idioma. Además, las destrezas de los niños bilingues en el inglés no pueden compararse con aquellas de los niños monolingues, a menos que los primeros no hayan estado expuestos al inglés el tiempo sufi-

---

187. La pericia linguística es la habilidad de una persona en un idioma que no es su lengua vernácula. La pericia linguística deberá distinguirse del desarrollo linguístico que se adquiere a través de la maduración. A un niño que está aprendiendo un segundo idioma se le considera proficiente cuando lo habla tan bien como un niño nativo de la misma edad, más bien que cuando lo habla tan bien como un adulto que lo hable. Para una discusión del proceso de evaluación de la pericia linguística véase las págs. 122-131 de este informe y a Eugene Briere, "Are We Really Measuring Proficiency with Our Foreign Language Tests?" (¿Estamos Realmente Midiendo la Proficiencia con Nuestros Exámenes para los Idiomas Extranjeros?). The Language Education of Language Minority Children, ed. Bernard Spolsky (Rowley, Mass.: Newbury House, 1972).

ciente como para desarrollar habilidades verbales en ese idioma antes de ser examinados, utilizando las mismas normas que se utilizan para examinar a los niños monolingues en ese idioma.[188]

El dominio del idioma también tiene que tomarse en consideración al medir las destrezas en matemáticas y en la resolución de problemas. Investigaciones recientes indican que funcionar en un idioma que no se domina a perfección entorpece la rapidez de los procesos para solucionar problemas, porque el niño tiene que trabajar tanto con el problema como con el idioma.[189]

Antecedentes Culturales y Socioeconómicos.--Los antecedentes culturales del niño también tienen que tomarse en consideración antes de que los exámenes puedan ser verdaderamente indicativos de la inteligencia o conocimientos del niño. Todos los exámenes tienen prejuicios culturales inherentes porque "las clases de distinciones semánticas hechas por un sistema linguístico reflejan los intereses y preocupaciones de las gentes que usan ese sistema".[190] Aunque los niños puedan entender una palabra en particular, si han estado muy

---

188. Macnamara dice que "parece estar claro que parte de la razón por la cual a los niños bilingues se les consideraba inferiores a los monóglotas (monolingues) es que los bilingues no tenían tiempo para aprender el idioma en el que se les comparaba con los monóglotas". Bilingualism and Primary Education (Bilinguismo y la Educación Primaria), pág. 37.

189. John Macnamara, "The Effects of Instruction in a Weaker Language" (Los Efectos de la Instrucción en un Idioma Más Débil), Journal of Social Issues, vol. 23, núm. 2, 1967, pág. 122.

190. Philip K. Bock, Modern Cultural Anthropology (Antropología Cultural Moderna), (New York: Alfred A. Knopf, 1969), pág. 43.

poco expuestos al concepto y a los contextos que la palabra invoca o si han tenido poca experiencia con ella, están aún, sin duda alguna, en desventaja.[191]

La falta de conocimientos sobre los efectos de la condición socioeconómica ha traído interpretaciones inválidas de los resultados de los exámenes. Una gran mayoría de los estudios sobre el bilinguismo no ha comparado a los bilingues con los monolingues de la misma condición socioeconómica, sino que ha apareado monolingues en inglés con bilingues de una condición socioeconómica inferior.[192] Y en la mayoría de los estudios que comparan las actuaciones de monolingues de diferentes condiciones socioeconómicas, los grupos con condiciones socioeconómicas más bajas han sacado

---

191. Un estudio "investigó el rol del alcance de la experiencia con objetos y con un número de diferentes contextos verbales usados al presentar los objetos en la formación de conceptos. En un experimento con niños como de 20 meses de edad, se investigó el concepto de 'muñeca'. A los niños se les enseñó una muñeca 1500 veces durante el curso de varios meses. Para un grupo el experimentador utilizó tres oraciones solamente: 'Aquí está una muñeca', 'Coge la muñeca' y 'Dame la muñeca'. Para el otro grupo se usaron.....30 oraciones diferentes....el grupo que experimentó más variedad en los contextos verbales que acompañaban los objetos mostraron una actuación superior en un exámen en el cual tenían que seleccionar muñecas de entre otros juguetes". Véase a Herbert J. Kalusmeir, Elizabeth Schwenn Ghatala y Dorothy A. Fayer, Conceptual Learning and Development (Aprendizaje y Desarrollo Conceptual) (New York: Academic Press, Inc., 1974), pág. 146. Véase también la sección sobre el Desarrollo Cognitivo y del Lenguaje, págs. 50-58.

192. Aquellos individuos que son designados comúnmente como 'bilingues' en este país (a menudo no son bilingues sino monolingues en otro idioma que no es el inglés), son también aquellos que siendo el blanco de muchas formas de discriminación, proceden, generalmente, de un nivel socioeconómico bajo, tal como el de los mexicoamericanos, nativos americanos, puertorriqueños y muchos grupos de inmigrantes.

las notas más bajas.[193] Por lo tanto, el bilinguismo en sí no puede ser considerado como la única razón para tener resultados pobres en un examen.

La predisposición socioeconómica de un examen refuerza la predisposición linguística y cultural y pone en desventaja al que lo toma. Es probable que niños tomando exámenes que reflejen predisposiciones sacarían notas más altas si fueran examinados en el idioma que mejor dominan y si los exámenes no incluyeran información extraña a su experiencia cultural. Un estudio controlado, por ejemplo, hasta sugiere la posibilidad de que individuos bilingues sean más "flexibles mentalmente".[194] Sin embargo, no hay ninguna evidencia concluyente a los efectos de que esto sea

---

193. Para una discusión del estado socioeconómico como un factor que influencia los exámenes de cociente de inteligencia véase a Edmond Gordon, Compensatory Education for the Disadvantaged (Educación Compensatoria para los Desventajados), (New York: Junta para los Exámenes de Admisión a Colegio, 1966), págs. 12-23; y a Ronald J. Samuda, "Racial Discrimination Through Mental Testing: A Social Critic's Point of View" (Discriminación Racial a Través de los Exámenes Mentales: El Punto de Vista de un Crítico Social), ERIC Information Center on the Disadvantaged Bulletin, No. 42, mayo de 1973. Para un repaso de estudios con predisposiciones socioeconómicas véase a Padilla y Ruíz, a Macnamara, a Arsenian y a Peal y Lambert.

194. Los efectos del bilinguismo sobre el funcionamiento intelectual fueron explorados por Elizabeth Peal y Wallace Lambert. Niños fanceses de 10 años de edad, monlingues y bilingues, procedentes de seis escuelas de Montreal en Canada, fueron examinados para determinar su inteligencia verbal y no verbal. Los bilingues actuaron significativamente mejor que los monolingues tanto en los exámenes de inteligencia verbales como en los no verbales. Peal y Lambert proponen varias hipótesis para explicar la superioridad de los bilingues. "La gente que aprende a usar dos idiomas tiene dos símbolos para cada objeto. Desde una temprana edad, los bilingues pueden verse obligados a conceptualizar los acontecimientos ambientales

Continúa

cierto de una manera u de otra. La relación exacta entre el bilinguismo y la inteligencia aún no se conoce.

La Educación Monlingue vs. la Educación Bilingue Bicultural

Las investigaciones indican que en algunas circunstancias los niños pueden aprender con éxito, y así lo hacen, a través de un segundo idioma, a pesar de que esto aumenta el trabajo de aprender. A través de todo el mundo, niños de los grupos sociales y económicos más aventajados asisten a escuelas de segundos idiomas y no muestran ningún efecto adverso.[195] Más recientemente, el Experimento de St. Lambert, en Canadá,[196] reveló que los niños de la clase media alta no se ven impedidos cuando se les enseñan las áreas

---

Continúa

en términos de sus propiedades generales, sin relacionarlos con sus símbolos linguísticos"..."Los monolingues pueden estar en desventaja en el sentido de que su pensamiento está siempre sujeto al idioma". Otra hipótesis sugerida es que "los bilingues pueden haber desarrollado más flexibilidad en su forma de pensar" porque los bilingues compuestos (para una definición de bilinguismo compuesto véase la página 158 de este informe) típicamente adquieren experiencia en cambiar de un idioma a otro", "The Relation of Bilingualism to Intelligence" (La Relación entre Bilinguismo y la Inteligencia), págs. 20-22.

195. Véase, por ejemplo, a Wallace E. Lambert y G. Richard Tucker, Bilingual Education of Children (La Educación Bilinguc de los Niños), (Rowley, Mass.: Newbury House, 1972).

196. El Experimento de St. Lambert conducido por Wallace E. Lambert y Richard Tucker, de septiembre de 1966 al 1971. Un grupo experimental de niños nativos de habla inglesa fueron mantenidos en un plan de estudios totalmente en francés durante los primeros 2 años de escuela, incluyendo kindergarten y primer grado. Después de eso, tuvieron 1 hora de arte al día en el idioma inglés, mas materias no cognitivas tales como arte, música y educación física en inglés.

Continúa

197

cognitivas en un segundo idioma.

En este país, sin embargo, es un hecho que muchos niños de las minorías linguísticas no han alcanzado su potencial educacional máximo asistiendo a escuelas monolingues en inglés. Si no triunfan en estas escuelas que usan el idioma inglés, no es porque la incapacidad para hacerlo sea innata en ellos, sino porque otros factores han tenido un efecto adverso en el aprendizaje de un idioma, así como en el aprendizaje en general.

Debido a que los individuos de las minorías linguísticas han sufrido lo peor de la discriminación social, económica y política, tienen

---

Continúa

Todas las áreas cognitivas fueron enseñadas en francés. Estos niños no recibieron en ningún momento instrucción específica en francés como un segundo idioma ni fue el plan de estudios modificado en forma alguna para ajustarse a los problemas en el apredizaje que pudieran surgir como resultado de tener dificultad con esa lengua. El plan de estudios fue diseñada para los nativos de habla francesa. Los resultados de los exámenes de estos niños nativos de habla inglesa fueron comparados con grupos de control compuestos por niños nativos de habla inglesa, mantenidos en un plan de estudios totalmente en francés. Ambos grupos de control recibieron instrucción en un segundo idioma una hora al día. Idem.

197. Lambert y Tucker concluyen que: "Al cabo de cinco años estamos satisfechos de que el programa Experimental no ha resultado en ninguna pérdida en la lengua nativa o en la materia estudiada (esto es, aritmética) o en ninguna clase de retardación, ni hay ninguna retardación cognitiva atribuíble a la participación en el programa; de hecho, los estudiantes de Experimental parecen poder leer, escribir, hablar, entender y usar el inglés tan competentemente como enseñados en inglés de la manera convencional. Durante el mismo período de tiempo, y sin ningún costo personal o académico aparente, los niños han desarrollado una competencia leyendo, escribiendo, hablando y entendiendo francés que estudiantes ingleses participando de un programa tradicional de Francés como un Segundo Idioma, por el mismo número de años, no podrían igualar". Idem, pág. 152.

la tendencia a ocupar el extremo más bajo de la escala socioeconómica. Las investigaciones indican que los grupos socioeconómicos más bajos tienden a realizar menos éxitos academicos en las escuelas americanas porque los planes de estudios son generalmente diseñados para niños de la clase media.[198] Más allá de esta incompatibilidad socioeconómica con el plan de estudios monlingue, las diferencias culturales y linguísticas aumentan la incompatibilidad.[199] Por otra parte, el aprendizaje de inglés señala la condición de minoritario del niño de la minoría linguística dentro de la sociedad. Según se indicara anteriormente, la adquisición de un segundo idioma depende no sólo de la exposición al mismo y de su práctica, sino también de las actitudes del grupo hacia sí mismo y otros grupos y hacia su propia lengua y la otra. El hecho de que el inglés haya sido impuesto a los niños de las minorías linguísticas ha tenido un efecto adverso poderoso en el proceso de aprendizaje del segundo idioma

---

198. Para una discusión de las investigaciones sobre las características de los niños procedentes de grupos de bajos ingresos, véase a Edmund W. Gordon y a Doxey A. Wilkerson, "Pupil characteristics and theoretical bases for compensatory education" (Características del estudiante y bases teóricas para la educación compensatoria), Compensatory Education for the Disadvantaged, págs. 11-22.

199. "La incompatibilidad del idioma, aún unida a la cultura, no es la única procedencia del proglema. Son el idioma, y la cultura, y la pobreza, y la movilidad, y las percepciones, una trás la otra, que produce la pobre actuación de los niños minoritarios". Para una discusión ompleta de esta incompatibilidad véase a José A. Cárdenas en "An Education Plan for the Denver Public Schools" (Un Plan Educacional para las Escuelas Públicas de Denver), sometido al tribunal para los planes de desegregación, Keyes v. The Denver School District No. 1, Acción Civil Núm. C-1499, radicado el 5 de febrero de 1974.

en un ambiente totalmente monolingue.[200]

Cuando no existen ni discriminación ni condiciones socioeconómicas negativas, hay menos posibilidades de que los niños arrojen un déficit linguístico o cognitivo al ser instruídos por medio de un segundo idioma. Uno de esos casos es el del Programa de Inmersión en Español de la Ciudad de Culver, en California, para niños anglos, nativos de habla inglesa,[201] similar en diseño al Experimento St. Lambert. Esos niños, como los del Experimento St. Lambert, eran de la clase media y pertenecían al grupo predominante linguística

---

200. Bruce Gardner dice que "estudios que han tratado de tomar en consideración todos los factores de la relación (pobre actuación en exámenes de inteligencia para el bilinguismo) indican que no es el factor del bilinguismo, sino cómo, hasta qué punto y bajo qué condiciones se aprenden los dos idiomas lo que hacen la diferencia". "Pedagogical and Other Implications of Bilingual Education" (Implicaciones Pedagógicas y Otras de la Educación Bilingue), papel inédito preparado para el Fondo Puertorriqueño de Defensa Legal y Educación, julio de 1974. Susan Ervin-Tripp dice que "nosotros ahora estamos empezando a ver que la adquisición de las funciones del idioma es en la vida del que lo habla algo mucho más importante que lo que creíamos". "Structure and Process in Language Acquisition" (Estructura y Proceso en la Adquisición de un Idioma), Monograph Series in Language and Linguistics 21st Annual Round Table, ed. James E. Alatis, (Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1970), pág. 314.

201. El Programa de Inmersión en Español de la Ciudad de Culver fue diseñada para los niños anglos, nativos de habla inglesa, en la parte oeste de Los Angeles. Los resultados de los exámenes indican que luego de estar dos años en el programa, en kindergarten y en primer grado, "Los estudiantes de habla inglesa están adquiriendo suficiencia para entender, hablar, leer y escribir español, mientras que conservan su pericia en el idioma inglés. Estos estudiantes están también operando a la par con el grupo de habla inglesa de su misma edad en materias de contenido tales como las matemáticas". Andrew D. Cohen, "The Culver City Spanish Immersion Program: The First Two Years" (El Programa de Inmersión en Español de la Ciudad de Culver: Los Primeros Dos Años), The Modern Language Journal, vol. 58, núm. 3, marzo de 1974, pág. 103.

y culturalmente. Más bien que estar obligados, como grupo minoritario, a aprender un segundo idioma, los estudiantes se consideraban privilegiados de estar recibiendo instrucción por ese medio.[202] Actitudes como esa positivamente afectan el aprendizaje de un segundo idioma.

El unánime respaldo provisto por los maestros y los padres también parece realzar el éxito de este enfoque de inmersión. Los niveles de anticipación de los maestros, los cuales influyen en el éxito, están posiblemente basados en una evaluación realística de la dificultad de la labor de aprendizaje y de la capacidad del estudiante a cada etapa de desarrollo.[203] En los casos de minorías linguísticas en

---

202. Del Experimente de St. Lambert, Ervin-Tripp dice "Su grupo social tiene poder en la comunidad; su idioma es respetado, es aprendido por los de habla francesa y más tarde se convierte en un medio de instrucción en la escuela". "Structure and Process of Language Acquisition" (La Estructura y el Proceso de Adquisición de un Idioma), pág. 314. Lambert hizo la siguiente declaración cuando se le preguntó sobre la validez de comparar al estudiante del Experimento de St. Lambert con estudiantes de las minorías linguísticas en los Estados Unidos: "El contraste...entre niños hispanoamericanos que están llegando a un sistema escolar en los Estados Unidos y aprendiendo inglés, no es un paralelo válido. Para el grupo minoritario en los Estados Unidos, el abandonar el idioma usado en su hogar y entrar en una escuela americana es como decirle adiós para siempre a su lengua vernácula. En el caso con que tratamos, [St. Lambert], sin embargo, el inglés es claramente el idioma más poderoso, tanto así que estos padres pueden estar seguros de que tienen niños hábiles en inglés que pueden gastarse el lujo de aprender un poco de francés. El contraste es pronunciado." Discusión con el Dr. Lambert en la Nonagésima Primera Mesa Redonda Anual sobre Bilinguismo y Contacto con el Idioma, según fue publicado en Monograph Series on Language and Linguistics, pág. 276.

203. Por ejemplo, Ervin-Tripp dice del Experimento de St. Lambert que "en los salones de clase no se espera que los niños compitan con nativos de habla francesa en un ambiente que anticipa sus fracasos y a la vez los inculpa por ellos, y que nunca les provee una oportunidad para destacarse en su propia idioma". "Sus maestros no anticipan poco de sus logros". "Structure and Process of Language Acquisition" (La Estructura y el Proceso de Adquisición de un Lenguaje), pág. 314.

este país, muchos maestros han asumido que esos niños no podrían aprender tan bien como los niños anglos o han anticipado que actuarán como nativos. Los niños de las minorías linguísticas que son juzgados a base de las mismas normas que rigen a los nativos, sin considerar el nivel de desarrollo del segundo idioma, "son objeto de un sentido de fracaso, de miedo y de frustración injustificado".[204]

La oportunidad para desarrollar un bilinguismo balanceado o total[205] es otro factor en la determinación del éxito de un programa de idioma. Aunque no hay evidencia concluyente para establecer una correlación definitiva, hay indicaciones de que las habilidades en un segundo idioma pueden ser desarrolladas con más efectividad si a un individuo se le ofrecen todas las oportunidades para desarrollar su lengua vernácula.[206] Esta oportunidad no se le ha dado

---

204. Russell N. Campbell, "English Curricula for Non-English Speakers" (Planes de Estudios en Inglés para los que no Hablan Inglés), Monograph Series of Language and Linguistics, Nonagésima Primera Mesa Redonda Anual, pág. 308.

205. Una definición simplificada del bilinguismo balanceado o completo es "las personas que son igualmente hábiles en dos idiomas". John Macnamara, "The Bilingual's Linguistic Performance - A Psychological Overview" (La Actuación Linguística del Bilingue - Una Opinión Psicológica General, pág. 60).

206. Además, Gaarder dice que mucha de la literatura sobre los efectos negativos del bilinguismo "no trata en absoluto de la educación bilingue. Más bien demuestra los desafortunados resultados de ignorar, deplorar o en cualquier otra forma degradar su lengua vernácula". "Pedagogical and Other Implications of Bilingual Education" (Implicaciones Pedagógicas y Otras de la Educación Bilingue), pág. 4. En esos estudios que tratan de los efectos negativos del bilinguismo en los Estados Unidos los bilingues que fueron examinados eran producto del sistema escolar monolingue en inglés, no tenían la oportunidad de desarrollar al máximo el alcance de sus habilidades para expresarse en su lengua nativa y no se les había provisto instrucción de ISI.

a muchos niños de las minorías linguísticas en este país.[207]

Los niños de un grupo linguístico o cultural dominante, que están aprendiendo a través de un segundo idioma tales como los de habla inglesa en el Experimento St. Lambert y en el proyecto de la ciudad de Culver, mantuvieron y desarrollaron control sobre su lengua nativa, a pesar de que ese idioma no fue usado como un medio de instrucción. La experiencia verbal en inglés necesaria fue provista fuera de la escuela, en el hogar y dentro de la sociedad en general. Puede que los niños de las minorías linguísticas en muchas áreas de los Estados Unidos no tengan el extenso refuerzo societario necesario para desarrollar al máximo sus habilidades de expresión en su lengua vernácula sin necesidad de recibir instrucción escolar.

Los efectos positivos del desarrollo de la habilidad para expresarse en su lengua nativa quedan demostrados por un estudio experimental llevado a cabo recientemente en Chicago, Illinois, el cual refuta la teoría de que los niños de las minorías linguísticas aprenden más inglés que en un programa bilingue bicultural. Los niños matriculados en un programa de ISI fueron comparados con niños que recibieron 25 por ciento menos instrucción en inglés en un programa bilingue. Las estadísticas de los logros en inglés entre los dos

---

207. En Arizona, California, Colorado, New Mexico y Texas, por ejemplo, sólo 2.7 por ciento de los niños mexicoamericanos fueron matriculados en programas de educación bilingue, mientras que un estimado de 50 por ciento tenía necesidad de un programa linguístico. The Excluded Student (El Estudiante Excluído), pág. 22.

grupos de niños de habla hispana de kindergarten y de tercer grado que fueron probados no arrojaron diferencias significativas.[208]

Los niños en un programa bilingue bicultural chino en San Francisco fueron comparados con niños que estaban recibiendo instrucción a través de un programa de ISI. Se encontró que los niños que participaban del programa bilingue al nivel del tercer grado estaban cuatro meses más adelantados en lectura que los niños que participaban del programa de ISI. Al ser probados, estos niños demostraron estar 5 años más adelantados en matemáticas que lo normal nacionalmente y año y medio más adelantados que los niños del programa de ISI.[209]

Un estudio en Chiapas, Mexico, con indios que no hablaban español probó la hipótesis de que los niños de las minorías linguísticas aprenden a leer y a entender más un segundo idioma cuando toda la instrucción de lectura es ofrecida a través de ese idioma,

---

208. Ned Seelye, Rafaela Elizondo de Weffer y K. Balasubramonian, "Do Bilingual Education Programs Inhibit English Language Achievement? A Report on an Illinois Experiment" (¿Inhiben los Programas de Educación Bilingue los Logros en Inglés? Un Informe sobre un Experimento en Illinois). Papel presentado ante la Séptima Convención Anual de Maestros de Inglés para Personas que Hablan otro Idioma, San Juan, Puerto Rico, 9 al 13 de mayo de 1973.

209. Bajo el Título VII, los estudiantes bilingues de tercer grado incluían niños de las escuelas Commodore Stockton y St. Mary's. El grupo de control del programa de ISI incluía niños procedentes de 3 escuelas, Commodore Stockton, Jean Parker y Spring Valley. Thomas E. Whalen y Barbara Jew, Distrito Escolar Unificado de San Francisco, Programa Bilingue en Chino bajo el Título VII, Annual Evaluation Report, agosto de 1973, (Informe Anual de Evaluación), Evaluation Associates Development of Educational Psychology, California State University, Hayward, Cal.

más bien que a través de su lengua vernácula. Los resultados demostraron que los niños mexicoamericanos, que habían aprendido a leer en su lengua nativa primero , y luego habían sido transferidos al español, leían español con mayor comprensión que aquellos que habían aprendido a leer directamente en ese idioma.[210]

A veces se ha considerado también que el bilinguismo y la dualidad de cultura, que son reforzadas por la educación bilingue, causan confusión en la identidad de los niños. Se cree que los niños procedentes de hogares en donde no se habla inglés o de hogares bilingues tienen problemas para contender con dos culturas. Un investigador ha discutido "la angustia de miembros de grupos étnicos atrapados en una forma negativa de cultura dual, eso es, cuando la sociedad les presiona a que renuncien a un aspecto de su identidad dual para poder entrar a formar parte del conjunto nacional".[211] Los bilingues en este país posiblemente desarrollarían conflictos de identidad y de cultura en las escuelas monolingues en inglés. Muchos de estos niños se averguenzan de su idioma y ni siquiera admiten que

---

210. Nancy Modiano, "National or Mother Language in Beginning Reading. A Comparative Study" (El Idioma Nacional o la Lengua Madre en los Principios de la Lectura. Un Estudio Comparativo), Research on Teaching English, 1968, págs. 32-43. Estos resultados son también sostenidos por un estudio conducido en Suecia por Tore Osterberg, Bilingualism and the First School Language (Bilinguismo y el Primer Idioma de la Escuela) (Vasterbottens Tryckeri AB-Umea, 1961) en el que niños suecos que hablaban Pitean, un dialecto sueco, fueron enseñados inicialmente en Pitean.

211. Lambert, "Culture and Language as Factors in Learning and Education" (La Cultura y el Idioma como Factores en el Aprendizaje y en la Educación), págs. 26-27.

pueden hablarlo.[212] A esta verguenza le han sido parcialmente acreditados los problemas de la delincuencia juvenil entre niños de las minorías linguísticas[213] que han alejado de sus padres.

Más bien que añadirle a esta confusión de identidad, la educación bilingue bicultural refuerza la identidad del niño. Le permite a los niños entender y apreciar su naturaleza bilingue y bicultural y de ese modo convertir un pasivo en un activo.

EL USO DE LOS ENFOQUES BILINGUES, BICULTURALES Y DEL ISI

El ISI fuera del salón de clases, el componente suplementario del ISI, el ISI intensivo con subsiguientes clases fuera del salón de clases o con un componente suplementario y la educación bilingue bicultural descritos en las secciones anteriores, son medios para proveer a los niños de las minorías linguales con igualdad en oportunidades educacionales. El mismo enfoque no deberá ser implementado arbitrariamente en todas las comunidades minoritarias linguísticas.

---

212. Saville y Troike, A Handbook of Bilingual Education (Un Manual de Educación Bilingue), pág. 21.

213. A los padres chinos les preocupa el alejamiento y el desapego que se desarrolla en sus niños, quienes se averguenzan de sus antecedentes chinos. Uno de los objetivos principales del programa bilingue es el de reducir al mínimo los conflictos entre padres e hijos y el problema de la delincuencia juvenil. Antoinette Shen Metcalf, Directora del Proyecto del Chinese Bilingual AB 116 Project en Marina Junior High School, entrevista del 2 de mayo de 1974, en San Francisco, Cal. Este problema se hizo aparente cuando el personal de la Comisión entrevistó un estudiante chino de sexto grado matriculado en el programa monolingue de inglés de la escuela Patrick Henry, en San Francisco. Este estudiante, quien había emigrado de Hong Kong seis meses antes de la entrevista, dijo que odiaba hablar chino. 1 de mayo de 1974.

Estudios sociolinguísticos[214] conducidos antes de la implementación de ninguno de los programas ayudan a determinar el potencial de éxito de estos.[215] Tales estudios deberán incluir un análisis del porcentaje de individuos que hablan el idioma minoritario en la comunidad escolar, el nivel de destreza en inglés de los estudiantes ha ser beneficiados, las actitudes de uno hacia el otro de los grupos de la minoría linguística y de la mayoría cultural, el aislamiento cultural y el deseo en la comunidad minoritaria de nutrir su idioma y cultura minoritarios.

Debido a que las aspiraciones educacionales de los padres para sus niños afectan el éxito de los programas de idiomas, esas aspiraciones deberán ser examinadas para determinar la posibilidad de éxito de cualquiera de los enfoques. Muchas comunidades desean conservar su idioma y cultura y toman medidas para lograrlo mandando a sus niños a tomar clases en su lengua nativa y en las tradiciones históricas después de las horas regulares de escuela.[216] Estas comunidades colocan una carga académica adicional sobre sus niños a quienes les iría mejor si tal instrucción fuese incluída en el plan

---

214. En este informe, "sociolinguística" se refiere a los factores sociales que influencian el uso del idioma.

215. Para una discusión de cómo y por qué diferentes situaciones sociolinguísticas requieren diferentes programas de idioma véase a Bernard Spolsky, "Speech Communities and Schools", TESOL Quarterly, vol. 8, núm. 1, marzo de 1974, págs. 17-26. Véase las págs. 137-139 de este informe para una discusión de la evaluación de la situación sociolinguística.

216. Por ejemplo, Roger Tom, Especialista en Planes de Estudios, Programa Bilingue Commodore Stockton de San Francisco, dice que muchos niños chinos asisten a clases de idioma y de historia chinos después de las horas regulares de clase. Entrevista, 30 de abril de 1974, en San Francisco, Cal.

de estudios regular de la escuela en forma de un programa bilingue bicultural. Además, los niños estarían menos expuestos a sentirse cultural y linguísticamente separados o diferentes si a su lengua y cultura nativas se les diera el mismo reconocimiento que al inglés. El enfoque del ISI para estos niños podría presentar un conflicto serio, puesto que en su hogar se les transmite el mensaje de que su lengua y cultura nativas son importantes y en un programa de ISI reciben el mensaje de que su lengua y cultura tienen muy poco valor. Deberán hacerse esfuerzos por asegurar que las preferencias de los padres están basadas en una comprensión de los méritos de cada enfoque.

Es también importante considerar las actitudes de un grupo hacia otro, puesto que la experiencia del prejuicio interfiere con el aprendizaje. El potencial de efectividad del enfoque del ISI disminuye para los grupos de las minorías linguísticas que han sido el blanco de discriminación social, económica y política. La educación bilingue bicultural es apropiada para estos grupos porque en el plan de estudios se les dá al lenguaje y a la cultura minoritarias el mismo prestigio que al inglés.

Según se ha indicado anteriormente, el enfoque del ISI es de utilidad solamente para evitar que los estudiantes se atrasen tanto en las materias que estudian que no puedan ponerse al día. El enfoque del ISI es de utilidad cuando los niños comienzan en la escuela con algunas destrezas en el inglés y cuando el inglés aprendido en las clases del ISI es reforzado y complementado a través del uso del idioma fuera de la clase, en el patio durante

el recreo, en los hogares de sus amigos, en la vecindad y con la televisión. Sin embargo, la educación bilingüe bicultural es el enfoque apropiado para esos niños que están aislados geográficamente y que no escuchan el idioma, porque les permite aprender matemática, estudios sociales, ciencia y desarrollar la habilidad verbal en su lengua vernácula mientras están aprendiendo inglés.

El alcance del contacto de los niños con el inglés se puede determinar examinando el porcentaje de individuos que no hablan inglés en la comunidad. Mientras mayor sea el número de individuos que hablen el idioma de las minorías, mayor será el refuerzo linguístico de ese idioma y menor el refuerzo del inglés. Debido a que la aislación cultural puede existir aún en donde la proporción de personas de la minoría linguística a las personas que componen la mayoría cultural sea pequeña, aquella debe ser tomada en consideración. En las comunidades en donde el grupo de la minoría linguística controla las tiendas de la vecindad, los restaurantes y los servicios y en donde participan en actividades culturales, religiosas y políticas, hay poca necesidad de tener contacto con el inglés y de usarlo. En donde la inmigración de individuos procedentes de su país natal es frecuente, habrá una mayor tendencia a conservar sus características culturales.

Aunque todos estos factores deberán tomarse en consideración antes de implementar un programa linguístico, se ha preparado la siguiente tabla, basada en dos de las variables más importantes, para que sirva de guía a los distritos y a las comunidades escolares. Las dos variables que se han utilizado como base para la tabla son: el

porcentaje de individuos de la minoría linguística dentro de la comunidad escolar y el nivel de eficiencia en inglés de los estudiantes a ser servidos. Esta tabla está basada en una generalización de lo que se conoce sobre la adquisición de un segundo idioma. Otros factores, tales como la habilidad individual, las diferencias en personalidades y las actitudes hacia el aprendizaje de un segundo idioma no han sido tomados en consideración.

Porcentaje de la Población de la Comunidad Escolar que Pertenece a la Minoría Linguística*	Nivel de Eficiencia en el Idioma Inglés		
	Bajo	Moderado	Alto** (Habilidad como un nativo)
Alto (De 40% para arriba)	Educación Bilingue Bicultural	Educación Bilingue Bicultural	
Moderado (10% - 39%)	Educación Bilingue Bicultural	Educación Bilingue Bicultural	
Bajo (0 - 9%)	ISI Intensivo o Bilingue Bicultural	ISI fuera del salón de clases del Componente Suplementario de Inglés	

* La composición del porciento de niños de la minoría linguística deberá excluir el examinar también los números absolutos de niños en esa minoría. Por ejemplo, 10 niños de la minoría linguística dentro de un primer grado individual, aunque representan menos del 10 por ciento de la matrícula escolar total, serían lo suficiente para justificar un programa bilingue bicultural totalmente integrado, si incluyera niños de habla inglesa.

** Estudiantes que a pesar de su insuficiencia en el idioma inglés no tienen ninguna dificultad en la escuela.

En esta tabla el término "baja habilidad en el idioma" se usa para describir aquellos niños que no tienen ninguna habilidad en el lenguaje o que lo entienden un poco pero no pueden hablarlo. "Moderada habilidad en el idioma" describe aquellos que lo entiended pero cuy habilidad oral en su segundo idioma es limitada. "Alta habilidad en el idioma" no nos concierne.

La concentración de niños en la minoría linguística ha sido dividida en trea categorías: "baja" que representa comunidades escolares en donde el grupo de la minoría linguística no excede 9 por ciento, "moderada" representa entre 10 y 39 por ciento y "alta" representa sobre 40 por ciento.

Según la tabla lo ilustra, las comunidades escolares que tienen concentraciones altas y moderadas de individuos de la minoría linguística, con una habilidad alta o moderada en el idioma inglés, deberán recibir una educación bilingue bicultural. Aquellas que tengan una baja concentración de minoría linguística, con baja habilidad en el idioma inglés, deberán tomar un curso intensivo de ISI o uno preescolar en el verano, con un componente subsiguiente de clases de inglés fuera del salón de clases regular o uno suplementario, o una educación bilingue bicultural. Los estudiantes con habilidades moderadas en el idioma inglés que viven en comunidades con una baja concentración de minoría linguística podrían tener exito en programas de ISI fuera del salón de clases regular. El propósito de esta tabla es proveer una guía general para la implementación

de programas. Los porcentajes no deberán ser tomados literalmente.

Esta tabla presume la concentración de un grupo minoritario lingüístico en la población. Sin embargo, muchos centros urbanos grandes tienen numerosos grupos de minorías linguísticas, los cuales, aunque pequeños individualmente, componen un gran porcentaje de la población total. En donde esto sea cierto, la tabla deberá ser ajustada para tomar en consideración que los niños están en contacto con otros grupos de minorías linguísticas que no hablan inglés y que no desarrollarán tantas destrezas en inglés como si su contacto fuera con personas de habla inglesa solamente.

La obtención de fluencia en inglés deberá ser la mayor consideración al determinar el número de años a ser cubiertos por un programa selecto. Cuatro estados--Massachusetts, Texas, Illinois y New Jersey--estipulan 3 años como la duración mínima de los programas bilingues biculturales. De hecho, es imposible prescribir cuánto deben durar los programas individuales, puesto que el tiempo requerido para aprender inglés es afectado por el contacto societario con ese idioma. Cada comunidad compuesta de una minoría linguística tiene diferentes grados de contacto con el inglés. Por ejemplo, los niños navajo que viven en la Reservación Navajo y que están aislados de personas que hablan inglés podrían necesitar 12 años de educación bilingue bicultural. En algunas áreas del suroeste, particularmente en aquellas que reciben una inmigración contínua procedente de Mexico, los niños mexicoamericanos podrían necesitar por lo menos 6 años de educación bilingue bicultural.

CAPITULO 3

LA EDUCACIÓN BILINGUE BICULTURAL Y LAS ESTRUCTURAS DE LOS PROGRAMAS

Aunque va en aumento el número de escuelas que están concluyendo que la educación bilingue bicultural es una alternativa prometedora para proveer a los estudiantes de la minoría linguística con igual acceso al sistema educacional, algunas (cuando tienen que implementar los programas) se encuentran perdidas. Esta incertidumbre se debe a la complejidad de usar dos idiomas y dos culturas como medio de instrucción y a las aparentemente infinitas posibilidades en el diseño de programas.[217]

En general, son pocas las investigaciones conducidas sobre diseños efectivos para los programas de educación bilingue bicultural. Los fondos consignados bajo la Ley de Educación Bilingue[218] han estado financiando programas de demonstración, más bien que identificando y desarrollando los mejores métodos para enseñar a niños de limitadas habilidades verbales en inglés. Como resultado de esto, no se sabe lo sufuciente sobre qué enfoques educacionales, programas de adies-

---

217. William F. Mackey da una descripción detallada de una variedad de diseños diferentes para una educación bilingue bicultural. Él discute la distribución, estructurada y sin estructurar, de los dos idiomas a través de la experiencia del aprendizaje, lo cual resulta en un número de patrones diferentes. "A Typology of Bilingual Education" (Un Estudio de Tipos de Educación Bilingue), en Bilingual Schooling in the United States, de Anderson y Boyer, págs.73-82.

218. 20 U.S.C. §880b et seq. (1970)

tramiento de maestros y materiales son los de más utilidad para diferentes situaciones.[219]

A pesar de la falta de coordinación y de que la información sobre el asunto no ha sido compartida, existen muchos programas efectivos de educación bilingue bicultural. Basado en comentarios hechos por el personal de la Comisión durante visitas a cuatro programas en Philadelphia, Pennsylvania; Johnstown, Colorado; Rock Point, Arizona y San Francisco, California,[220] se vé que, aunque en alcance y estructura difieren grandemente, al establecer las metas

---

219. Rudolph Troike y Muriel Saville anotan la necesidad de que se hagan investigaciones en estas áreas en A Handbook of Bilingual Education, págs. 65-66.

220. Las localizaciones de los programas visitados y las etnicidades de sus poblaciones estudiantiles respectivas son como sigue: Philadelphia, Pa. (puertorriqueña); Johnstown, Colo. (mexicoamericana); Rock Point, Ariz. (nativo americana) y San Francisco, Cal. (asiáticoamericana). Los cuatro programas fueron seleccionados como resultado de consultas con el personal del Título VII, de una revisión de las evaluaciones de programas individuales bajo el Título VII y de visitas preliminares a 18 programas bajo el Título VII a través del país. Los criterios utilizados para la selección fueron como sigue:

1) Le dan servicio a cuatro de los mayores grupos linguísticos del país;
2) Dos operan en una zona urbana y dos en una rural;
3) Tienen diferentes grados de integración, predominando los niños de habla inglesa;
4) Operan a diferentes niveles, por ejemplo, al de la escuela elemental, la secundaria y la superior;
5) Han estado en existencia por lo menos 3 años; y
6) Han demostrado algún éxito.

Las ilustraciones utilizadas en esta sección están basadas simplemente en información recogida por el personal de la Comisión a través de la observación de estos programas y no como resultado de ninguna evaluación sistemática de un alto número de programas de educación bilingue bicultural como muestra.

educacionales y diseñar el programa de instrucción, los programas que tienen éxito comparten una consideración consciente de las necesidades de los estudiantes. Este capítulo describe programas bilingues en más detalle y examina los tipos de evaluaciones necesarios para que los programas sean efectivos.

DESCRIPCIONES DE PROGRAMAS BILINGUES BICULTURALES

Diseño Básico

Los programas bilingues biculturales a menudo comienzan con una o más clases de niños en los grados primarios, por ejemplo, pre-kindergarten y primer grado, ya que en sus primeros años en la escuela los niños desarrollan destrezas de aprendizaje y conceptos y pueden aprender idiomas más fácilmente hasta la pubertad.[221] Los programas bilingues biculturales al nivel de la escuela intermedia y la superior son raros y usualmente para estudiantes que no han recibido educación bilingue bicultural en la escuela elemental.[222] Tanto el programa de Philadelphia como el de San Francisco tenían componentes de escuela intermedia y superior, por ejemplo, para suplir las necesidades del constante influjo de estudiantes de todas edades que no hablaban inglés. Tales programas ofrecen, típicamente,

---

221. En la escuela superior los estudiantes invierten más tiempo en adquirir información que en desarrollar destrezas.

222. En el año escolar de 1972-73, por ejemplo, sólo 16 de 216 proyectos financiados a través de la Ley de Educación Bilingue, beneficiaba escuelas secundarias. Había 176 escuelas elementales y 24 en otras categorías. Guide to Title VII ESEA Bilingual Bicultural Projects in the United States (Guía para los Proyectos Bilingues Biculturales bajo el Título VII de la Ley de Educación Elemental y Secundaria en los Estados Unidos) (Austin, Tex.: Dissemination Center for Bilingual Bicultural Education, 1972-73).

la materia bajo estudio en el idioma nativo y en inglés, para que los estudiantes puedan completar la escuela secundaria y la instrucción intensiva de ISI.

Los programas bilingues biculturales usualmente operan lado a lado con el programa monolingue de inglés en la misma escuela. En las escuelas que albergan los programas de Johnstown y de San Francisco, hay dos salones de clases bilingues y varios monolinguales en inglés al nivel de cada grado, para que los niños anglos y los mexicoamericanos puedan escoger el que prefieran. Tanto la Escuela de Rock Point en la Reservación Navajo como el programa de español en la Escuela Potter Thomas en Philadelphia, son ejemplos de programas bilingues biculturales que incluyen toda una escuela, con todos los niños participando del programa.

El contenido de lo que los estudiantes aprenden en un salón de clases bilingue bicultural es similar a lo que los estudiantes aprenden en un salón monolingue en inglés, excepto que lo aprenden a través de dos idiomas y que incluye la heredad cultural de ambos grupos de estudiantes. A los estudiantes en un salón de clases bilingue, al igual que a otros estudiantes, se les provee instrucción en destrezas linguísticas, ciencia, estudios sociales, historia, música, arte y educación física.

Aunque a menudo se piensa en los programas bilingues biculturales como programas que solamente benefician a los niños de las minorías linguísticas, los niños de habla inglesa también se benefician de tales programas. En un programa de educación bilingue bicultural el aprendizaje de un segundo idioma se ensancha a través de su contacto

con los nativos que lo hablan. Además, algunos padres de habla inglesa han querido colocar a sus niños en programas bilingues biculturales para que estén expuestos a otros grupos culturales y para que desarrollen un mejor entendimiento de los mismos.[223]

Mientras los niños de las minorías linguísticas desarrollan la manera como expresarse en su lengua nativa, a los niños de habla inglesa en el programa se les enseña a desarrollar y extender sus habilidades para expresarse en su lengua nativa--el inglés. Además, a los niños de la minoría linguística se les enseña a eschuchar, hablar, leer y escribir en inglés y a los niños de habla inglesa se les enseña un segundo idioma. Naturalmente, el desarrollo de un segundo idioma para niños de habla inglesa en este país será un proceso aún más largo que para los niños de las minorías linguísticas, puesto que usualmente dentro de la sociedad hay mucho menos contacto con el idioma de las minorías. A ambos grupos se les enseñan las asignaturas en su lengua nativa hasta que están lo suficientemente diestros en el segundo idioma como para que se les enseñe en el mismo.

Instrucción

Como se ha discutido, la educación bilingue bicultural tiene dos elementos importantes. Primero, las áreas cognitivas son presentadas a los niños de las minorías linguísticas en su lengua nativa hasta tanto hayan desarrollado competencia en inglés. También se les provee instrucción formal en los dos idiomas.

---

223. Entrevista con el padre de un niño anglo en un programa bilingue en chino, 30 de abril de 1974, en San Francisco, California.

Las maneras como los programas están actualmente estructurados para realizar estos dos propósitos mayores, difieren de acuerdo con las necesidades de diferentes grupos de estudiantes. Por ejemplo, el desarrollo de la pericia en el segundo idioma procede más ligero o más despacio en diferentes programas tanto para las minorías linguísticas como para los estudiantes nativos de habla inglesa. Los niños chinos de San Francisco probablemente tengan más contacto con el inglés que los niños navajos en la relativamente aislada reservación de Arizona. Así, los estudiantes chinos invierten menos tiempo en instrucción formal de ISI que los niños navajos. Puesto que los niños navajos no pueden contar con refuerzos de afuera para aprender inglés, reciben la mayor parte de la instrucción en navajo, pero la instrucción de ISI es más intensa y prolongada.

En San Francisco, los estudiantes predominantemente chinos aprenden inglés más rápida y concienzudamente que los estudiantes predominantemente de habla inglesa aprenden chino, porque los estudiantes chinos tienen el beneficio adicional del inglés que escuchan en la comunidad fuera de la escuela. Por tanto, los nativos de habla china son instruídos en inglés en ciertas etapas pero los nativos de habla inglesa no. En Johnstown, sin embargo, los nativos de habla inglesa pueden aprender suficiente español de manera que pueden recibir parte de la instrucción educacional en ese idioma. A menudo, en los programas la instrucción se comienza en el segundo idioma, meramente reenforzando en esa lengua lo que ya se había enseñado en la nativa.

La educación bilingue bicultural no quiere decir, en general, que en todos los grados los niños reciben instrucción en todas las materias en dos idiomas a la vez. Lo que usualmente quiere decir es que los estudiantes reciben instrucción en un idioma en algunas materias e instrucción en el segundo idioma en otras, dependiendo de la habilidad linguística de los niños y del contenido de los cursos. Es posible que algunas clases se enseñen en ambos idiomas a la vez. Por ejemplo, en el programa de Philadelphia, se enseña con-

---

224. A esto a veces se le llama enfoque concurrente. Uno o dos maestros le proveen al mismo grupo de estudiantes instrucción sobre el contenido en ambos idiomas. Aunque le permite a los estudiantes el usar el idioma que controlan mejor, algunos educadores desaprueban este enfoque por miedo a que los estudiantes puedan eventualmente mezclar los idiomas y/o nunca desarrollar totalmente ninguno de los dos idiomas. Algunas veces el inglés, el idioma de prestigio social, predominará, en detrimento del idioma de la minoría. Y algunas veces predominará el idioma que habla una gran mayoría de los estudiantes. Por tanto, el enfoque concurrente no da margen para controlar fácilmente ni la exposición al inglés y al idioma de la minoría ni la práctica de ambos. Aunque el enfoque concurrente ha tenido éxito en algunas ocasiones, no hay un consenso de opinión sobre su efectividad. Véase a Anderson y Boyer, Bilingual Schooling in the United States (La Enseñanza Bilingue en los Estados Unidos), pág. 100. Para una discusión sobre cómo en una escuela bilingue en particular se alterna libre y frecuentemente el uso de los idiomas, véase a William F. Mackey, Bilingual Education in a Binational School (La Educación Bilingue en una Escuela de dos Nacionalidades) (Rowley, Mass.: Newbury House, junio de 1972), págs. 60-71.

En el programa bilingue de Redwood City en California se utilizó primordialmente el enfoque concurrente y resultó en un desarrollo substancial del inglés para niños de la minoría linguística. El enfoque tuvo menos éxito, sin embargo, en la enseñanza de español a los niños anglos, puesto que los estudiantes anglos sabían que siempre podían cambiar de hablar español a hablar inglés. Además, puesto que los niños de la minoría linguística aprendían inglés ligero por medio de una mayor exposición societaria a ese idioma, lo usaban al hablar con los estudiantes anglos. Véase a Andrew Cohen, Sociolinguistic Approach (Enfoque Sociolinguístico) y "The Culver City Spanish Immersion Program" (El Programa de Inmersión en Español de Culver City), Modern Language Journal.

currentemente en ambos idiomas en algunas clases de ciencia natural en el primer grado, en donde los niños tienen diferentes gradaciones de dominio de los idiomas. Dos maestras, una de habla predominantemente inglesa y otra de habla predominantemente hispana, se alternan presentando porciones de la lección en su propia lengua y haciéndole preguntas a los estudiantes. Los estudiantes pueden responder en cualquiera de los dos idiomas. En aquellas clases en donde los estudiantes habían desarrollado alguna destreza en inglés, los dos idiomas eran usados en forma complementaria y no repetitiva para presentar la lección. Aunque en todos los programas visitados la instrucción se ofrece en ambos idiomas concurrentemente, en una o más clases, en la mayoría de los programas la instrucción en cada uno de los idiomas se mantiene separada y los estudiantes reciben instrucción en cada uno de los idiomas todos los días.

En el programa de Philadelphia, en los primeros grados (prekindergarten, kindergarten y primer grado) las clases tenían una mezcla de niños de la minoría linguística y niños de habla inglesa. Cada grupo de estudiantes recibía la mayor parte de la instrucción en su lengua nativa y el resto en ambos idiomas a la vez. Al finalizar el segundo grado, según los estudiantes iban desarrollando pericia en su segundo idioma, se les dedicaba igual tiempo de instrucción a las dos lenguas. Esto quiere decir que los estudiantes recibían parte de la instrucción, como por ejemplo, la matemática, juntos, mientras que otra instrucción, tal como las artes linguales, se les enseñaba

separadamente en su lengua nativa.[225]

En otros programas los estudiantes podrían un día recibir instrucción en las mismas o diferentes materias en un idioma y al otro día en otro.[226] En el programa chino en San Francisco, por ejemplo, en cada grado las clases están compuestas de igual número de estudiantes de cada grupo, en los cuales predomina un idioma. Las clases se alternan por días entre una maestra inglesa y una china. La maestra monolingue en inglés enseña lectura, escritura, expresión oral y las artes en inglés. La maestra china, quien es bilingue, enseña estudios sociales, Idioma Chino como un Segundo Idioma y las matemáticas, en inglés y en chino.[227] Un asistente, que lo que más habla es chino, enseña a los niños predominantemente chinos a leer y escribir en ese idioma.

La iniciación en una escuela que ofrece instrucción bilingue bicultural ha estado en muchos casos acompañada de la introducción

---

225. Entrevista telefónica con Eleanor Sandstrom, Directora, Instrucción en un Idioma Extranjero, Distrito Escolar de Philadelphia, 31 de enero de 1975. El dedicar el mismo tiempo a la instrucción de cada idioma puede a veces resultar en un enfoque de medio día, con instruccion en una lengua por la mañana y en la otra por la tarde.

226. Este patrón de instrucción es a menudo llamado el enfoque de días alternados. Para un ejemplo de cómo opera un programa bilingue siguiendo este enfoque, véase a G. Richard Tucker, "An Alternate Days Approach to Bilingual Education" (Un Enfoque de Días Alternados para la Educación Bilingue), Monograph Series on Languages and Linguistics, 21st Annual Round Table, págs. 281-299.

227. La maestra china bilingue les enseña conceptos a los niños predominantemente chinos en chino y a los niños predominantemente de habla inglesa en inglés.

de otras técnicas educativas.[228] Por ejemplo, como la instrucción bilingue bicultural envuelve el uso de dos idiomas en el salón de clases, los programas han encontrado que la enseñanza por dos o más maestros a la vez es un método efectivo.

Los Maestros y el Adiestramiento

Como se mencionara anteriormente, los valores, las creencias, las actitudes y las expectativas de los maestros influencian las oportunidades del estudiante para triunfar o para fracasar. Los maestros también sirven de modelos e influencian el desarrollo del concepto propio del estudiante.[229] En los programas de educación bilingue bicultural se presta particular atención a la selección de

---

228. Los enfoques educacionales innovativos que han sido desarrollados en años recientes, tales como el de salones "abiertos" y el de la enseñanza por más de un maestro a la vez, han sido a menudo difíciles de implementar dentro del sistema educacional debido a la resistencia a nuevas técnicas de enseñanza de muchos educadores y administradores. Un programa bilingue bicultural hace posible la introducción simultánea de los enfoques educacionales innovativos y del nuevo programa. El personal de la Comisión encontró que en programas bilingues biculturales, a menudo utilizan sistemas de salón "abierto" y dos o más maestros enseñando a la vez. Debido a su capacidad para acomodar grupos de distintos tamaños y para facilitar el cambio de un arreglo grupal a otro con una pérdida de tiempo mínima, los salones "abiertos" son particularmente conducentes a la enseñanza de diferentes grupos de estudiantes a diferentes niveles de adelantamiento y dominio de un idioma. En los programas bilingues biculturales, en donde estudiantes que hablan dos idiomas distintos están en diferentes etapas de desarrollo de su lengua nativa y a diferentes niveles de adelantamiento en un segundo idioma, la enseñanza por más de un maestro a la vez podría hacer uso más efectivo de los talentos e intereses de su personal, permitiéndole a los maestros darles mayor atención individual al estudiante y proveyendo un medio efectivo para utilizar maestros que hablen ambos idiomas para enseñar diferentes materias a diferentes estudiantes.

229. Véase la Sección sobre Concepto Propio, págs.

maestros, puesto que un plan de estudios que envuelve dos idiomas y dos culturas requiere diversas habilidades.[230]

Al considerar maestros para programas bilingues biculturales se deben considerar los motivos que han llevado a esos a enseñar, sus antecedentes linguísticos y culturales, su competencia enseñando dos idiomas[231] y sus conocimientos sobre la materia específica que vayan a enseñar. Debido a la escasez de maestros bilingues biculturales adiestrados y certificados, muchos programas bilingues biculturales han asumido la responsabilidad por el diseño e implementación de sus propios programas de adiestramiento de maestros.[232] Este adiestramiento cubre desde la metodología para la enseñanza de materias a estudiantes de diferentes niveles de proficiencia en un segundo idioma hasta proveerles adiestramiento en el desarrollo de un idioma.[233]

---

230. Véase "Guidelines for the Preparation and Certification of Teachers of Bilingual/Bicultural Education" (Guías para la Preparación y Certificación de Maestros de Educación Bilingue/Bicultural), preparado por el Center for Applied Linguistics, Arlington, Va., noviembre de 1974.

231. El conocer un idioma específico no quiere necesariamente decir que un individuo conoce la terminología que se usa en la enseñanza del mismo. Por ejemplo, puede que una maestra de habla hispana, adiestrada en inglés para enseñar matemáticas, no conozca la terminología necesaria para enseñar ese curso en español.

232. La Asociación Nacional de Educación, por ejemplo, ha estimado que para poder conseguir que haya una proporción de estudiantes de habla hispana a maestros de habla hispana que más o menos se aproxime a las necesidades nacionales, habría que emplear 84,500 maestros de habla hispana más a través de toda la nación. Utilizando el mismo criterio, habría que emplear 7,400 maestros nativos americanos más y 3,000 maestros asiáticoamericanos más. "Statistical Projection of need for Spanish Speaking Teachers, Fifty States and 18 Leading Cities" (Proyección Estadística de la Necesidad por Maestros de Habla Hispana, Cincuenta Estados y 18 Ciudades Clave) papel presentado por Samuel B. Ethridge de la Asociación Nacional de Educación, ante el Albuquerque National Bilingual Institute: A Relook at Tucson, 30 de noviembre de 1973.

233. Elizabeth Willink, especialista en el idioma inglés, Escuela Rock Point, entrevista del 25 de abril de 1974, en Rock Point, Ariz.

Cuando el programa bilingue bicultural en Rock Point comenzó en el año 1971, había muy pocos maestros navajos calificados para enseñar la lengua navajo. Un programa de adiestramiento fue diseñado para desarrollar la competencia en la enseñanza entre los navajos interesados.[234] Este adiestramiento envuelve tanto la enseñanza de una materia como la metodología utilizada en esta. Los navajos reclutados en la comunidad reciben un adiestramiento intensivo antes de comenzar a enseñar en el programa. Una vez comienzan, el adiestramiento consiste de evaluaciones contínuas en el salón de clases, conducidas por especialistas en los planes de estudios y talleres de trabajo en los que a los maestros de la lengua navajo se les ofrecen varias metodologías de enseñanza para discusión y, si posible, adaptación a la instrucción de la juventud navajo.

El programa incluye un plan de estudios universitario, por medio del cual los maestros navajos pueden completar su educación como maestros. Cada semestre se seleccionan dos maestros navajos para participar en ese programa. Durante el semestre observan buenos maestros enseñando, desarrollan materiales y ayudan a otros maestros a utilizar esos materiales en el salón de clases. Después de tres años en este tipo de entrenamiento, los maestros navajos desarrollan competencia en la enseñanza de lectura y de matemáticas y en la preparación de materiales para planes de estudios en la lengua navajo. A la vez, están acumulando créditos para un grado universitario.

Así mismo, el programa bilingue bicultural de Philadelphia tuvo

---

234. Idem.

que adiestrar maestros bilingues antes de comenzar a operar en el 1969. Debido a que en ese tiempo casi no había maestros bilingues locales certificados por el estado, el Distrito Escolar de Philadelphia y el Departamento de Educación del Estado de Pennsylvania, llegaron a un acuerdo para permitir que el personal que estuviera recibiendo adiestramiento como maestro bilingue, enseñara por 5 años sin la certificación permanente del estado. Temple University acordó proveer los cursos necesarios para que estos maestros obtuvieran la certificación. Aunque el programa de adiestramiento incluía un número de estudiantes con bachilleratos y maestrías pero sin certificaciones del estado, algunos eran personas procedentes de la comunidad puertorriqueña local, graduados de escuela superior, con experiencia en esos programas en la comunidad e interesados en enseñar.[235]

La Agrupación de Estudiantes

En los programas bilingues biculturales, los estudiantes están usualmente agrupados dentro del salón de clases de acuerdo con su proficiencia linguística y el nivel del grado en que estén. Algunas veces estudiantes de diferentes grados, entre quienes predomina la misma lengua, son agrupados para la instrucción en un segundo idioma. Esto ocurre cuando estudiantes de diferentes grados, nuevos en el programa, están en etapas similares de proficiencia linguística en un grupo ya establecido.

---

235. Eleanor Sandstrom, Directora de Instrucción en un Idioma Extranjero, Distrito Escolar de Philadelphia, entrevista, 26 de marzo de 1974.

Los estudiantes necesitan estar separados a base de su proficiencia en idiomas para la instrucción en las artes linguísticas en sus lenguas nativas respectivas. Sin embargo, aún en situaciones como esa, todos los niños pueden permanecer juntos en un mismo salón de clases usando diferentes secciones. En una clase de instrucción en un segundo idioma en Johnstown, Colorado, una clase de 30 estudiantes fue dividida en tres grupos de niños de habla inglesa y de habla hispana. Los tres grupos individuales trabajaban a varios niveles de desarrollo de un segundo idioma en diferentes partes del salón. Un grupo de niños entre quienes predominaba el español recibían ISI de un maestro, mientras un segundo grupo de niños entre quienes predominaba el inglés recibía instrucción en inglés de otro maestro. Un tercer grupo trabaja en inglés bajo la supervisión de un asistente. Al final del período los maestros cambiaban de grupo. Los niños entre quienes predominaba el inglés recibían instrucción de español como un segundo idioma, los niños entre quienes predominaba el español trabajaban desarrollando la expresión linguística en su lengua nativa y un tercer grupo recibía instrucción en ISI.

Contenido del Plan de Estudios y de los Materiales

Las decisiones en cuanto a qué áreas del plan de estudios deberán ser enfatizadas en un programa particular dependen de las necesidades de los estudiantes. Usualmente un programa bilingue bicultural enfatiza más la instrucción en inglés como un segundo idioma para niños de la minoría linguística que la instrucción en un segundo idioma para niños de habla inglesa. Además, a menudo se

le dá más énfasis a las materias principales, tales como la lectura, la escritura, las matemáticas y la ciencia, que a aquellas como la música o el arte. El programa de Rock Point está diseñado en forma tal que, al finalizarlo, los estudiantes navajos estarán preparados para continuar su educación en las escuelas públicas y podrán continuar viviendo y trabajando dentro de sus comunidades en la reservación.[236] Por consecuencia, el énfasis de la instrucción en la escuela bilingue bicultural de Rock Point es en "las materias esenciales o de más uso" mientras que las artes y la música son incorporadas a otras materias. Por ejemplo, a los niños se les estimula a que ilustren la composiciones que escriben durante la clase de artes del idioma. La música navajo es incorporada a los estudios sociales.

Los materiales utilizados en los cuatro programas visitados por el personal de la Comisión incorporan las contribuciones de las minorías linguísticas a este país y reflejan experiencias familiares a los niños de esas minorías. Debido a la escasez de materiales apropiados para los niños de las minorías linguísticas, muchos programas han utilizado materiales que fueron producidos en los Estados Unidos o importados de otros países adaptándolos a sus necesidades. Los programas también han desarrollado materiales nuevos, particularmente en la lengua de los niños de la minoría linguística. El programa bilingue bicultural en San Francisco trató de usar materiales

---

236. Wayne Holm, Director, Escuela Rock Point, entrevista, 24 de abril de 1974, en Rock Point, Arizona.

en chino importados de Taiwan y de Hong Kong. El programa pronto encontró que esos no eran apropiados para el niño chino en los Estados Unidos, especialmente porque parte del vocabulario de los mismos no es usado por los chinos en los Estados Unidos. Por consecuencia, estos materiales importados se usaron en una forma suplementaria solamente.[237] Los chinos especialistas en planes de estudios para el programa de Commodore Stockton desarrollaron material de lectura que cubría tópicos tales como los festivales chinos, las estaciones y los años calendarios e importantes eventos históricos. Al nivel de la escuela intermedia, los especialistas en planes de estudios tradujeron libros de texto del inglés al chino. Además, prepararon materiales en chino, diseñados para dar a conocer a los nuevos inmigrantes distintos aspectos de las instituciones sociales y políticas americanas.

El programa navajo de Rock Point utiliza algunos materiales desarrollados en una escuela de otra reservación en el lenguaje navajo, pero muchos de los materiales del salón de clases han sido desarrollados y escritos por los maestros y estudiantes de Rock Point. Estos incluyen historias escritas por niños en los grados más altos y por los maestros, transcripciones de cuentos tradicionales según los relatan los patriarcas navajos, poesías y cuentos escritos por los niños de la escuela superior y materiales de aptitud en la lectura, desarrollados por los especialistas en planes de

---

237. Roger Tom, Especialista en Planes de Estudios, programa bajo el Título VII, Escuela Commodore Stockton, San Francisco, Cal., entrevista, 1 de mayo de 1974.

estudios.[238] La participación en el desarrollo de materiales de instrucción, tanto de los estudiantes como de los maestros, parece haber creado una atmósfera de cooperación en la escuela. El hecho de que los estudiantes mayores escriban cuentos para ser usados como material de lectura por los estudiantes más jóvenes contribuye a los sentimientos de orgullo y valor propio de los primeros. Conversamente, el éxito de los niños mayores sirve de modelo para los niños más jóvenes.

Participación de los Padres y de la Comunidad

Las visitas a los programas bilingues biculturales hicieron aparente que uno de los propósitos principales de los programas era el salvar la separación entre el hogar del niño y las experiencias escolares. El grado a que ésto es realizado por cada programa parece depender en gran parte de la participación de los padres y de la comunidad en el diseño y la implementación del programa.[239]

En todos los programas se ha hecho por lo menos un mínimo de esfuerzo por obtener el respaldo de los padres y de la comunidad para los programas y por proveer mecanismos a través de los cuales aquellos puedan participar. Tales esfuerzos incluyen el proveer a

---

238. Paul Rosier, director del programa bajo el Título VII, Escuela Rock Point, entrevista, 26 de abril de 1974, en Rock Point, Arizona.

239. De acuerdo con un investigador, la participación de los padres y de la comunidad es también necesaria para asegurar el desarrollo del lenguaje de las minorías. Rolf Kjolseth, "Bilingual Education Programs in the United States: For Assimilation or Pluralism?" (Programas de Educación Bilingue en los Estados Unidos: ¿Para Asimilación o Pluralismo?), Bilingualism in the Southwest.

los padres y a la comunidad con información sobre la educación bilingue bicultural y sus beneficios y clarificar las ideas erróneas que puedan tener sobre el programa. Se celebran reuniones con los padres y con miembros de la comunidad; se envían cartas, boletines informativos y avisos a los hogares de los padres en su lengua nativa y personas de la comunidad que sirven de órgano de enlace entre la escuela y el hogar visitan éstos para mantener la comunicación, tanto al comenzar el programa como a través del año escolar. En Johnstown, el advenimiento del programa bilingue bicultural fue recibido en la comunidad con aprensión. Antes de que el programa fuera implementado, el director del mismo tuvo una serie de reuniones con los padres mexicoamericanos y con los de habla inglesa de los niños de la escuela elemental para explicarles la educación bilingue bicultural. Por consecuencia, muchos padres que habían sentido dudas hacia el programa matricularon a sus niños en el mismo. Ahora, la comunicación constante entre el programa y los padres es mantenida por la persona que sirve de enlace entre el hogar y la escuela, quien procede de la comunidad y quien se puede relacionar con los padres a un nivel personal e informal. Esa persona los estimula a ayudar a sus niños con el trabajo de la escuela, los mantiene informados sobre el progreso de sus niños y les recuerda la importancia de la asistencia regular de los niños a la escuela. Ayudándoles a resolver algunos de los problemas sociales de la familia, la persona de la comunidad que sirve de órgano de enlace

continuamente refuerza los lazos con las familias.[240]

Reconociendo la atmósfera de alejamiento insensible poco receptiva que las escuelas han estado proyectando tradicionalmente hacia las comunidades de la minoría linguística, algunos programas bilingues biculturales han tratado de corregir esa falta de sensibilidad y de majorar las relaciones de las escuelas con esas comunidades. En algunos casos esto se ha hecho colocando personas de la comunidad calificadas para trabajar como maestros y paraprofesionales en los programas y alentando a los padres y a otros miembros de la comunidad a que visiten las escuelas libremente observando las clases en los salones, participen en las actividades sociales y culturales presentadas por los niños en el programa y trabajen como voluntarios en el programa. En el programa chino, por ejemplo, los miembros de la comunidad a menudo celebran talleres sobre la fabricación de volantines, sobre la organización de funciones de títeres y sobre la música y el baile chinos.

En Rock Point, los padres tabajan como maestros, forman parte del personal del programa y trabajan en los dormitorios. El personal de la Comisión observó a padres navajo en la escuela haciéndoles cuentos a los niños y enseñándoles a tejer en telares, a trabajar en plata y a hacer artículos de cuero.

Además, todos los programas bilingues biculturales han estable-

---

240. Rose Bejaran, persona de enlace entre el hogar y la escuela en la comunidad, programa bilingue bicultural de Johnstown, entrevista, 2 de abril de 1974. Personas de la comunidad, similares, que sirven de órgano de enlace entre el hogar y la escuela, se encuentran también en los programas de Rock Point, San Francisco y Philadelphia.

cido juntas asesoras en la comunidad cuyas responsabilidades incluyen, entre otras, la de servir de órganc de enlace entre el programa escolar y los padres y miembros de la comunidad y la de participar en la preparación de las propuestas del programa para solicitar financiamiento. La junta asesora de la comunidad para el programa chino bilingue bicultural en San Francisco está compuesta de padres de habla china e inglesa. Se reúne aproximadamente una vez al mes para discutir muchos aspectos del programa y participa de otras actividades de la comunidad, tales como del Comité de Educación de Chinatown y del Grupo de Trabajo de Ciudadanos para la Educación Bilingue.[241] Los maestros del programa asisten a las reuniones de la junta periódicamente y un gran número de padres y miembros de la comunidad asisten por lo menos una vez al año. Los padres de habla inglesa demostraron su entusiasmo por el programa solicitando que se establecieran clases de cantonés y matriculándose en las mismas. Estas clases eran enseñadas por el oficial de enlace de la comunidad.[242]

Aunque los padres y los miembros de la comunidad están participando en los programas bilingues biculturales en las formas que se indican arriba, su participación puede caracterizarse, en la mayoría de los casos, como limitada, puesto que usualmente no participan de manera correspondiente en el proceso de toma de decisiones con

---

241. El Grupo de Trabajo de Ciudadanos para la Educación Bilingue fue establecido con el propósito de contribuir al desarrollo de un plan para cumplir con los requisitos de Lau.

242. Entrevista con padres en una Reunión de la Junta Asesora de Padres, 30 de abril de 1974, en San Francisco, Cal.

relación al programa. Sólo en uno de los programas visitados estaban los padres y los miembros de la comunidad empezando a participar, con alguna autoridad, en la toma de decisiones y en el establecimiento de normas para el programa. La escuela de Rock Point está administrada por una junta escolar electa por y totalmente compuesta de navajos. Los miembros de la junta son elegidos por igual, por los padres y por otras personas que no son padres. La junta funciona como la junta asesora del programa bilingue bicultural y toma las decisiones finales relacionadas con cambios mayores en el programa, incluyendo el reclutamiento y la terminación de servicios del personal y el expendio de los fondos del programa. Esta junta también aprueba los cambios en el plan de estudios. Además, un comité de evaluación compuesto por padres que trabaja con la junta observa el programa por lo menos dos veces al año y entonces le informa a la junta.

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS BILINGUES BICULTURALES

A pesar de las indicaciones de éxito,[243] los cuatro programas visitados por el personal de la Comisión carecían de datos precisos e uniformes sobre su efectividad general. Las evaluaciones sistemáticas de los programas de educacion bilingue bicultural

---

243. Además del progreso ya mencionado de los estudiantes bilíngues de San Francisco (véase la pág. 89), las evaluaciones de Philadelphia y de Rock Point demostraron éxito de varias maneras. De acuerdo con la evaluación del programa bilingue en Philadelphia, del porcentaje de estudiantes predominantemente de habla hispana graduándose en el 1973, y quienes habían participado del programa desde el grado diez, los estudiantes participantes tenían cuatro veces más posibilidades de graduarse que los estudiantes, predominantemente de habla hispana, en la misma escuela, que no habían participado.

Continúa

son necesarias, no sólo para asegurar el éxito de los programas individuales, ino también para proveer alguna base para la identificación de los métodos más efectivos en la enseñanza de los niños que no hablan inglés. En la actualidad, muchos programas carecen hasta de los datos más básicos sobre los estudiantes a quienes sirven.[244]

Todos los programas bilingues biculturales comparten un interés común en el desarrollo linguístico de los estudiantes en dos

---

Continúa

De toda la ciudad, los estudiantes predominantemente de habla hispana participando del programa tenían el doble de probabilidades de graduarse que los estudiantes predominantemente de habla hispana que no estaban participando. Title VII Bilingual Project "Let's Be Amigos" Evaluation of the Fourth Year, 1972-73 (Proyecto Bilingue Bajo el Título VII "Seamos Amigos" Evaluación del Cuarto Año, 1972-73), Oficina de Investigaciones y Planificación, Distrito Escolar de Philadelphia, pág. vii.

Un informe de evaluación del 1973-74 emitido por el programa bilingue de Rock Point para estudiantes navajos, indicaba que al finalizar el segundo grado, los estudiantes que habían sido enseñados a hablar en navajo y en inglés, en el Examen de Logros de Stanford mostraban un nivel de logros promedio 2 meses más adelantado que el de otros estudiantes en la Agencia Chinle de las escuelas del Negociado de Asuntos Indios. Estos estudiantes también aprobaron un examen de comprensión en lectura navajo con un 98 por ciento de exactitud, indicando que los niños de Rock Point pueden desenvolverse en inglés tan bien como esos niños en programas predominantemente monolingues en inglés, y además, que también han aprendido a leer y escribir en navajo. "Final Evaluation, Rock Point Community School" (Evaluación Final, Escuela Comunal de Rock Point), Chinle, Ariz. Sometido por Max Lurt Southwest Associates, Inc., Albuquerque, N.M., pág. 45, 1973-74.

244. Un estudio de programas bilingues financiados bajo la Ley de Educación Bilingue del 1968, revela que,

> Treinta y dos de los treinta y cuatro proyectos bajo el Título VII inspeccionados, habían desarrollado un diseño

idiomas y sus logros en las áreas que estudian. Así, por lo menos la información en esas dos áreas debe ser evaluada. La mayoría de los programas también tienen, como uno de sus objetivos, el desarrollo de actitudes positivas; en esos casos, las actitudes también tienen que ser evaluadas.

Además de indicar el éxito a largo plazo del programa de educación bilingue, la información obtenida por medio de la evaluación permite al personal del programa hacer juicios informales sobre asuntos referentes al grado de preparación del estudiante para recibir instrucción sobre materias esenciales en un segundo idioma, identificar el tipo de adiestramiento adicional que se necesite para los maestros y determinar si se necesita hacer ajustes al programa

---

Continúa

> de evaluación. Todos, excepto uno, trataron de alcanzar los objetivos de su plan de evaluación. Varios problemas básicos, sin embargo, dilataron o estorbaron el proceso evaluativo. Por ejemplo, la necesidad de traducir algunos exámenes al español, de desarrollar nuevos instrumentos apropiados para la población que se desea alcanzar y la ausencia de metas para la evaluación, claramente definidas, impidieron que los projectos alcanzaran sus objetivos. Además, sólo algunos de los proyectos recogieron datos básicos de utilidad relacionados con la educación bilingue. Aunque la mayoría de los proyectos trataron de evaluar el dominio que los estudiantes tenían del idioma, su competencia lingual no fue medida ni en inglés ni en español.

Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los EE. UU., A Process Evaluation of the Bilingual Education Program, Title VII, Elementary and Secondary Education Act (Procedimiento de Evaluación del Programa de Educación Bilingue, Título VII, Ley de Educación Elemental y Secundaria), vol. 1, preparado por Development Associates, Inc. bajo contrato con la Oficina de Educación de los EE. UU., diciembre de 1973, pág. 50.

general de instrucción. Más aún, tal información es importante para determinar las causas de las dificultades que puedan experimentar algunos estudiantes individuales.

Aunque la evaluación es un proceso contínuo que envuelve todos los aspectos de un programa, para propósitos de discusión, se puede dividir en tres fases distintas:[245] (1) evaluación antes de establecer el programa, o la evaluación preliminar de las necesidades del estudiante, que acompaña la planificación del programa; (2) evaluación del proceso o de la implementación del programa y de la actuación de los estudiantes con el propósito de fortificar el programa de instrucción y hacerle lo ajustes necesarios; y (3) evaluación de los resultados o del impacto del programa en la actuación del estudiante a través de un período de varios años.

Evaluación Pre-Programa

Antes de que pueda diseñarse un programa de educación bilingue bicultural apropiado, se debe hacer una cuidadosa evaluación de las destrezas linguísticas del estudiante, su dominio de las materias a ser estudiadas y sus actitudes; de los factores sociales que influencian el desarrollo de un idioma; y del personal y recursos de materiales disponibles que pueden ser utilizados para implementar el programa. Con esa información se puede planificar el contenido

---

245. Para una discusión detallada de los diferentes tipos de evaluación, véase a Daniel Stufflebeam, "Evaluation as Enlightenment for Decision Making" (La Evaluación como Esclarecimiento para la Toma de Decisiones) en Improving Educational Assessment and an Inventory of Measures of Affective Measures, Walcott H. Beatty, ed., 1969, pág. 41-73.

de los cursos en artes de la lengua nativa, la cuantía y tipo de instrucción formal de ISI y los idiomas en que las materias deban enseñarse. Estos datos básicos también influencian el desarrollo de los objetivos del programa y sirven como base para juzgar cómo el programa bilingue ha afectado el desarrollo y las actitudes del primer y segundo idioma.

Puesto que muchos programas bilingues biculturales comienzan en el primer grado, los estudiantes que van a participar en el programa no están en la escuela aún. Por tanto, para esos estudiantes hay que proyectar datos basados en lo que se conoce sobre las destrezas que tendrán al entrar a la escuela y los intereses de los estudiantes de primer grado del año anterior. Para los estudiantes en grados más altos, hay que proyectar al nivel de su dominio de destrezas importantes y de las áreas a ser estudiadas. Una vez el programa ha comenzado, deberá hacerse una evaluación comprensiva de los estudiantes matriculados en el mismo para proveer los actuales datos básicos.

Destrezas Linguísticas.-- Los niños de la minoría linguística en los programas de educación bilingue bicultural podrían ser monolingues en su lengua nativa o podrían tener distintos grados de destreza en ambos idiomas. Por tanto, antes de tomar ninguna decisión en cuanto a dónde colocar al estudiante, es necesario hacer una cuidadosa evaluación de sus destrezas linguísticas. Los niños de la minoría linguística que tienen alguna facilidad en ambos idiomas pueden fácilmente ser incorrectamente colocados en un programa bilingue bicultural. Que un estudiante tenga alguna fa-

cilidad en inglés no quiere decir que esté preparado para recibir instrucción en ese idioma en alguna materia que esté estudiando. Por otro lado, el hecho que los estudiantes de la minoría linguística hablen su lengua vernácula no quiere decir, automáticamente, que deben recibir instrucción en ese idioma, puesto que puede que tengan más facilidad en inglés.

La proficiencia en cualquier idioma procede, en secuencia, de escucharlo, a hablarlo, a leerlo y a escribirlo.[246] Por tanto, la facilidad dentro de cada uno de las cuatro destrezas linguísticas deberá ser examinada para evaluar con exactitud el grado de proficiencia. Muy a menudo se asume que porque los niños responden, tienen que entender. Más aún, no se puede asumir que porque los niños entienden un idioma también tienen que saber hablarlo o que porque lo leen tienen que poder escribirlo. Al probar su proficiencia linguística, hay que hacer una clara distinción entre el conocimiento pasivo del niño, que incluye el escuchar y el leer, y su conocimiento activo, que incluye el hablar y escribir.[247]

La evaluación de destrezas linguísticas revelará necesidades de instrucción en estudiantes que no han desarrollado las habilidades

---

246. Véanse la pág. 61-63 y 65-66 de este informe.

247. John Macnamara, "The Bilingual's Linguistic Performance - A Psychological Overview" (La Actuación Linguística del Bilingue - Una Opinión Psicológica General), págs. 58-59. Macnamara indica que las personas educadas típicamente entienden, hablan, escriben y leen su lengua nativa. Así, una persona educada tiene dos destrezas "de poner en clave" (hablar y escribir) para comunicarse y dos destrezas de "descifrar" (oir y leer) para entender. Las personas bilingues o aquellas que están aprendiendo un segundo idioma tienen variados grados de destrezas en ambas lenguas.

para escuchar y hablar en su segundo idioma. El programa deberá proveerles adiestramiento formal en esas áreas antes de introducir la lectura y la escritura. Por contraste, los estudiantes que hayan desarrollado proficiencia en escuchar y hablar y alguna proficiencia en leer y escribir podrían estar preparados para recibir alguna instrucción en el área que se esté estudiando en el segundo idioma.

Es importante saber cuán elaborados son la pronunciación, el vocabulario y la gramática del niño al usar el segundo idioma para poder determinar cuán bien lo entiende y lo usa.[248] Su habilidad para oir las diferencias entre sonidos es un factor que influencia su habilidad para pronunciar palabras inteligiblemente. El alcance de su vocabulario en un segundo idioma determina qué conceptos podrá entender. Su grado de destreza en la manipulación y el control del vocabulario y la gramática en el segundo idioma determina a qué grado podrá usarlo para pensar y analizar. Además, su habilidad para usar el idioma apropiadamente dentro de sus contextos sociales y culturales afectará el alcance a que puede comunicar la intención del mensaje que expresa.[249] Esa habilidad para comunicarse de la manera apropiada determinará

---

248. La pronunciación, el vocabulario y la gramática son los aspectos que tradicionalmente se examinan cuando se está aprendiendo un segundo idioma. Estos aspectos prueban la destreza del aprendiz para manipular los aspectos estructurales del segundo idioma.

249. Para los linguistas hay una diferencia entre entender la gramática de un segundo idioma y la habilidad para comunicarse en

Continúa

el grado a que puede hacer conocer sus necesidades y sus ideas y, por lo tanto, participar plenamente del programa de instrucción en el salón de clases.[250]

Una evaluación concienzuda de las destrezas linguísticas de un estudiante requiere el estudio de varios aspectos del idioma. El evaluar la pronunciación o el vocabulario solamente no indica el total de habilidad del estudiante en el segundo idioma. Los exámenes de vocabulario, por ejemplo, indican su conocimiento

---

Continúa

el mismo. La habilidad en la comunicación incluye no sólo el uso de la estructura y el significado de las oraciones, sino también el uso de las reglas que gobiernan la socialmente aceptable manera de comunicarse, tal como la manera de hacer una pregunta, de interrumpir una persona que está hablando, o de participar en una discusión. Algunos sugieren que más bien que probar la maestría en la gramática y en el vocabulario, se debe probar la habilidad de una persona para funcionar en una situación específica. Para una discusión completa de la competencia comunicativa véase a Dell Hymes, "Bilingual Education: Linguistic v. Sociolinguistic Bases, (La Educación Bilingue: Bases Linguísticas v. Bases Sociolinguísticas), Monograph Series on Languages and Linguistics, 21st Annual Round Table (Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1970), págs. 69-76. Bernard Spolsky, "Language Testing: The Problem of Validation" (Probando el Idioma: El Problema de la Validación), TESOL Quarterly, vol. 2 (1968), págs. 88-94. Para una discusión de las investigaciones más recientes sobre la enseñanza de un segundo idioma y la evaluación de destrezas comunicativas véase a Sandra J. Savignon, Communicative Competence: An Experiment on Foreign-Language Teaching, vol. 12, Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics (Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc., 1972), págs. 8-18.

250. Para una discusión de las reglas para el uso social apropiado entre diferentes grupos culturales véase a Susan Philips, "Acquisition of Rules for Appropriate Speech Usage" (Adquisición de Reglas para el Uso Apropiado de Palabras), en Monograph Series on Languages and Linguistics, 21st Annual Round Table (Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1970), págs. 77-96.

del vocabulario, pero puede que no reflejen la habilidad del estudiante para usar las palabras del vocabulario en oraciones.[251]

Los exámenes de percepción al escuchar podrían indicar el área en donde los niños necesitan asistencia para aprender a discriminar entre los sonidos que se usan para aprender a leer.[252] Sin embargo,

---

251. El examen del vocabulario es atrayente porque se diseña y se administra con sencillez, pero usado por sí sólo, no es un buen instrumento para diagnosticar. Lo básicamente inadecuado de los exámenes de vocabulario es que solamente requieren información semántica, más bien que la más difícil labor de usar esas palabras en oraciones. Los exámenes que requieren que el niño escoja una palabra o ilustración luego de habérsele ofrecido como estímulo otra palabra o ilustración, activan sus conocimientos o comprensión receptivos, más bien que sus habilidades para comunicarse. Así, un niño a quien se le da la palabra "goose" (ganso) sólo tendría que saber que es un ave y no tendría que demostrar cómo se usa la palabra en una oración. El niño tampoco tendría que saber que el plural es "geese" (gansos), una forma irregular, en inglés. Otra insuficiencia crítica de los exámenes de vocabulario es que se concentran en nombres concretos que son más fáciles de ilustrar con dibujos para niños pequeños que los nombres abstractos, los verbos, los adjetivos o los adverbios. Entrevista con Barbara Horvath, Primera Especialista en Investigaciones, Center for Applied Linguistics, Arlington, Va., 9 de febrero de 1974.

252. La dificultad en la pronunciación puede indicar que el que está aprendiendo un segundo idioma no oye la diferencia entre los sonidos. Si los sonidos no existen en su lengua nativa o si no tienen significados distintos, el que está aprendiendo no está entrenado para oir las diferencias. Por ejemplo, debido a que el español tiene sólo un sonido para cada vocal y la vocal "a" en inglés, en algunas palabras tiene el sonido de la vocal en la palabra "cot", la palabra "cat" sería pronunciada como "cot". Si los niños que están aprendiendo a leer y a deletrear en un segundo idioma no discriminan entre los distintos sonidos de las letras, podrían tener dificultades relacionándolas con la letra correspondiente. Por ejemplo, un niño de habla hispana podría deletrear cat como cot si no oye la diferencia en la pronunciación. Aunque la habilidad para oir tales distinciones es más importante, la pronunciación también puede ser un impedimento para el joven lector que usa su lenguaje nativo para ver "cómo le suenan" las palabras.

la dificultad en la pronunciación podría impedir que se supiera que los estudiantes pueden entender el idioma y usarlo gramaticalmente.[253] Los exámenes de gramática son útiles para diagnos-

---

253. Un pronunciado acento extranjero a menudo hace que la gente juzgue incorrectamente la proficiencia en esa lengua del aprendiz de un segundo idioma. Eugene Briere, "Phonological Testing Reconsidered" (Los Exámenes Fonológicos Reconsiderados), Language Learning, vol. 17, 1967, págs. 163-71.

No obstante, si en el plan de estudios y en los exámenes se decide evaluar la pronunciación, por lo menos dos cosas deberán ser consideradas: (1) lo inteligible de la enunciación y (2) las actitudes de la comunidad hacia la pronunciación con acento. El enfatizar una pronunciación como la de los nativos o el usar ejercicios de pronunciación para erradicar el "accento extranjero", podrían ser tanto un uso imprudente de tiempo como una experiencia humillante, particularmente para estudiantes de mayor edad de las minorías linguísticas que entiendan muy bien el inglés y que sepan usarlo gramaticalmente. Por ejemplo, cuando una persona de habla hispana habla inglés inteligiblemente, pero no pronuncia de diferente manera los vocablos "sh" y "ch" o "s" y "z", como lo hace el de habla inglesa, el invertir tiempo enseñándole a pronunciarlos correctamente podría ser innecesario. Es muy poco probable que la diferencia entre palabras tales como "shoes" y "chews" sea difícil de distinguir en una situación normal puesto que usualmente proceden de categorías gramaticales diferentes. Más aún, puede que el inglés con acento sea visto por algunos como motivo de orgullo o como medio de identificación de un grupo y que los intentos para cambiarlo no sean bienvenidos. Entrevista con Barbara Horvath, Center for Applied Linguistics, 9 de febrero de 1974.

Para una discusión de las ramificaciones concernientes al acento en la pronunciación y a las actitudes del idioma, véase a P. D. Ortego, "Some Cultural Implications of a Mexican American Border Dialect of American English" (Implicaciones Culturales de un Dialecto del Inglés Americano en la Frontera Mexicoamericana), Studies in Linguistics, vol. 21, 1969-80, págs. 77-84; G. C. Barker, "Social Functions of Language in a Mexican American Community" (Funciones Sociales del Idioma en una Comunidad Mexicoamericana), Acta Americana, vol. 5, págs. 185-202. Frederick Williams, "Language, Attitudes, and Social Change" (Lenguaje, Actitudes y Cambio Social), Language and Poverty, ed. Frederick Williams (Chicago: Markham Publishing Co. 1970); y F. Williams, J. R. Whitehead y L. M. Miller, Attitudinal Correlates of Children's Speech Characteristics, Informe de la Ofici-

Continúa

ticar la necesidad del estudiante por aprender una estructura en particular.[254] Sin embargo, la habilidad para manipular la gramática en oraciones no contituye una habilidad total en un segundo idioma, puesto que no indica, por ejemplo, cuán bien el estudiante describe un objeto, explica un problema o construye un argumento para cambiar el comportamiento de otro.[255]

Continúa

na de Educación de los EE. UU. (Austin, Center for Communications Research: University of Texas, 1971); Bouchard-Ryan introduce un enfoque hacia el grado de acento en la pronunciación y sugiere que se conduzcan más investigaciones relativas a las reacciones evaluativas de los bilingues mexicoamericanos y de los anglos para quienes tal cuantificación parezca ser necesaria. Ellen Bouchard-Ryan, "Subjective Reactions Toward Accented Speech" (Reacciones Subjetivas Hacia la Palabra Acentuada), Language Attitudes: Current Trends and Prospects, ed. Roger W. Shuy y Ralph W. Fasold, (Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1973).

254. Saville y Troike anotan que los exámenes sofisticados para medir la capacidad linguística deben medir tanto el reconocimiento como la producción del sonido, la gramática y el vocabulario. Para una breve discusión del uso de exámenes de idiomas existentes para evaluar las destrezas receptivas y productivas, véase a Muriel Saville y Rudolph Troike, A Handbook of Bilingual Education, págs. 66-67.

Cohen señala la escasez de instrumentos que puedan educir renglones gramaticales de los bilingues en inglés y español en la escuela primaria. Además, repasó algunas de las alegaciones referentes a los enfoques para medir la proficiencia linguística en los niños. Véase Andrew Cohen, A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education (Un Enfoque Sociolinguístico a la Educación Bilingue).

255. Los exámenes administrados a los niños migrantes en Texas enfatizan el uso de objetivos para el lenguaje oral, por ejemplo, evaluando la habilidad linguística del niño de acuerdo con la forma en que pueda desenvolverse oralmente. Esos exámenes toman en

Continúa

Además de evaluar la proficiencia en un segundo idioma, los programas deben también examinar las destrezas de los niños en su lengua nativa. No se puede asumir que niños que viven en un ambiente bilingue poseen las mismas habilidades linguísticas que niños que hablan la misma lengua nativa, pero viven en un ambiente monolingue. Aunque los niños que viven en un ambiente bilingue sean fluentes en su lengua nativa, en ciertas situaciones, podrían estar limitados en el uso de ese idioma.[256] Por ejemplo, un bilingue en inglés y español podría hablar con sus padres en el hogar en español, pero podría también usar el inglés cuando discute algo sobre la escuela con su hermana o hermano. Una evaluación de las diferentes situaciones o campos en que se usa el idioma le indicaría al personal del programa cuáles áreas de la lengua nativa del niño podrían

---

Continúa

consideración primordialmente cinco aspectos del lenguaje. Además de la pronunciación, el vocabulario y la sintaxis, también incluyen la retórica o formas de hablar tales como la explicativa, la descriptiva, la narrativa y la persuasiva y su uso literal, social y artístico; y registro o estilo como por ejemplo, los ajustes que el que habla hace por variables, entre ellas la formalidad de la situación, el tipo de audiencia y el tópico. Para una completa discusión y un ejemplo de los exámenes y procedimientos véase a Texas Education Agency, Migrant and Preschool Programs, "Performance Objectives Pilot on Oral Language" (Proyecto Piloto de Objetivos para Ejecuciones con Lenguaje Oral), Austin, Tex., 1974.

256. Hay pocos individuos que tengan igual control de dos idiomas y que puedan usarlos en cualquier y toda situación. Para una discusión de idiomas usados en diferentes terrenos y contextos, véase a John A. Fishman, Robert L. Cooper y Roxanna Ma, et al, Bilingualism in the Barrio (Bilinguismo en el Barrio) (The Hague, Netherlands: Mouton y Co., 1971).

necesitar desarrollo adicional en vocabulario y estructura.[257]

Finalmente, muchos niños hablan una variedad distinta de su lengua nativa, a pesar de que entienden la que corrientemente se usa, que es el idioma de más amplia comunicación;[258]

---

257. La evaluación del Programa Bilingue de Redwood City incluía una evaluación de las destrezas linguísticas de los estudiantes bilingues y el uso de las mismas. Se dividieron exámenes de destrezas linguísticas en ambos idiomas entre distintas áreas, por materias, reflejando situaciones en el hogar, en la vecindad, en la escuela y en la iglesia. Además, todos los estudiantes contestaron cuestionarios relacionados con su selección y el uso de sus dos idiomas en diferentes situaciones. Observando sistemáticamente una muestra tomada al azar, en situaciones formales e informales en la escuela, se estimó el tiempo que los estudiantes usaban cada idioma. Para una discusión completa de la metodología usada para evaluar el uso del idioma en distintos niveles de maestría del mismo, véase a Andrew Cohan, A Sociolinguistic Approach (Un Enfoque Sociolinguístico).

258. Las variedades de cualquier idioma difieren entre sí sistemáticamente en su pronunciación, su vocabulario o su gramática. Usualmente las variedades regionales son mútuamente inteligibles y aceptadas como gramaticalmente correctas por todos los que hablan el idioma. El inglés del mediano oeste y el sur son ejemplos de variedades regionales del inglés americano corriente. El español que se habla en Puerto Rico, el de Mexico y el de Venezuela son ejemplos de variedades regionales del español corriente.

Aparte de esto, existen variedades especiales que también son sistemáticamente diferentes a la variedad del idioma corriente, pero inaceptables y gramaticalmente incorrectas para el que lo habla. Esos son, a menudo, los idiomas nativos de los grupos socioeconómicamente más bajos. El inglés chicano, el inglés de los Appalachians y el inglés de los negros son variedades especiales del inglés americano corriente. Recientemente, movimientos de orgullo étnico han empezado a cambiar algunas actitudes hacia estas variedades de idiomas, de manera que ahora son usadas por personas de la clase media en ciertas situaciones, así como en la literatura. Para una discusión concienzuda de las variedades sociales del idioma véase a Ralph Fasold y a Walter Wolfram, The Study of Social Dialects in American English (El Estudio de Dialectos Sociales en el Inglés Americano) (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1974).

del idioma usan los niños.[259] También deben decidir, conjuntamente con los padres de las minorías linguísticas, cómo y cuándo se usará la variedad corriente de la lengua nativa en la instrucción formal.[260]

Destrezas al Nivel de Entrada, Dominio de la Materia bajo Estudio e Intereses.--Al diseñar el programa de educación bilingue bicultural es importante evaluar los tipos de destrezas que poseen los niños de primer grado, el nivel de dominio de los niños mayores en la materia a ser estudiada y los intereses de ambos grupos. Esto determinará el tipo y nivel de instrucción que puede proveerse y el idioma en que los niños deberán ser instruídos.

Deberá tenerse la precaución de asegurarse que la evaluación

---

259. Esto sugiere la necesidad de un análisis linguístico preliminar de la variedad de palabras usada por los niños que va a ser incluída en el programa bilingue. Como evaluador del Programa Bilingue de Redwood City, Andrew Cohen analizó el idioma educido a través de la narración de cuentos en español y en inglés. Véase a Andrew Cohen, A Sociolinguistic Approach (Un Enfoque Sociolinguístico).

260. La enseñanza del idioma corriente a estudiantes que hablan una variedad especial requiere un análisis de las diferencias entre la variedad especial y ese idioma, y una evaluación del aprovechamiento del estudiante en el idioma corriente. Sin embargo, si las diferencias entre la variedad nativa y el dialecto corriente no son grandes, los maestros pueden ser adiestrados en el uso de materiales en el idioma corriente. Entonces hay que desarrollar técnicas para usar la variedad de idioma del estudiante como base para la instrucción y ampliar su vocabulario, su gramática y el uso del idioma para que incluya formas corrientes. Puesto que ambas son formas legítimas, los maestros deberán poder enseñar a los estudiantes el uso y función apropiados de las dos variedades de idioma sin detrimento de ninguna de las dos. Para una discusión de la enseñanza de segundos dialectos véase a Roger Shuy y Ralph Fasold, Teaching Black Children to Read (Enseñando Niños Negros a Leer) (Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1969).

de las destrezas al nivel de entrada y del dominio de la materia a ser estudiada tome en consideración las experiencias anteriores de los niños en ambos idiomas. Por ejemplo, niños de la minoría linguística que hayan estado en la escuela uno o más años, pueden haber recibido instrucción primordialmente en inglés. Por tanto, no se puede anticipar que puedan tomar un examen escrito en su lenlengua nativa, puesto que no han tenido ninguna enseñanza formal en ese idioma anteriormente y no tienen conocimiento en ese idioma ni del vocabulario ni de la materia a ser estudiada. Por contraste, aunque puedan haber tenido experiencias escolares anteriores en inglés, sus limitadas destrezas en inglés probablemente entorpecerían los resultados de un examen escrito en ese idioma.

Las aptitudes culturales y linguísticas de los exámenes e instrumentos utilizados para evaluar estudiantes son críticas en la evaluación de destrezas en la materia a ser estudiada. Los exámenes de aptitud general, los que se adhieren a criterios específicos,[261] todos deberán ser usados con sumo cuidado para que los

---

261. Robert Glaser, "Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes" (Tecnología de la Instrucción y la Medición de los Resultados del Aprendizaje), American Psychologist, vol. 18 (1963) págs. 510-522. Glaser define los exámenes que se adhieren a normas específicas como exámenes en los que los resultados se traducen en una comparación entre las personas que los toman y grupos de personas que los han tomado antes. Los exámenes que se adhieren a criterios específicos son esos exámenes que traducen los resultados de los mismos en forma de declaración sobre el grado de logros de los objetivos de comportamiento especificados por parte de los individuos que han tenido esos resultados.

prejuicios culturales, socioeconómicos y linguísticos sean mínimos.[262] Deberán tomarse precauciones para que el alcance a que las destrezas linguísticas influyan en las notas de los estudiantes en la materia a ser estudiada, sea mínimo. Las preguntas de contenido deberán hacerse oralmente en el idioma que cada estudiante entienda mejor, permitiéndole a los estudiantes responder oralmente en el idioma o variedad de idioma que prefieran. Aunque los exámenes corrientes pueden ser administrados oralmente, los resultados no serán análogos a los resultados de esos mismos exámenes administrados por escrito; sin embargo, los exámenes orales revelan más sobre el dominio que el estudiante de un segundo idioma tiene de la materia a ser estudiada.

Es muy poco probable que un examen pueda ser considerado como "libre de cultura"; sin embargo, se puede hacer mucho para mantener en un mínimo los prejuicios socioeconómicos y culturales de los exámenes sobre la materia a estudiarse.[263] Por ejemplo, los exámenes

---

262. Para una discusión de prejuicios en la administración de exámenes véase las páginas 75-79. Es importante notar que también existe un prejuicio linguístico para los que hablan una variedad de idioma fuera de lo corriente, puesto que esas personas tienen que interpretar un significado o leer un texto escrito en un dialecto y con una pronunciación y estructura diferentes a las de su propia lengua. Para más discusión del prejuicio linguístico de los exámenes corrientes véase a Joan Baratz, "A Bidialect Task for Determining Language Proficiency in Economically Disadvantaged Negro Children" (Una Labor en Dos Dialectos para Determinar la Proficiencia Linguística entre Niños Negros Económicamente Desventajados), Child Development, vol. 40 (1969).

263. Anne Anastasi indica que aunque se ha hecho un esfuerzo sistemático para solamente incluir un contenido que sea universalmente

Continúa

exámenes sobre la materia a estudiarse pueden medir más fácilmente destrezas tales como los conocimientos del vocabulario o las destrezas en analogía, usando palabras o situaciones comúnes a todos los grupos sociales. El siguiente problema, extraído de un examen de aptitud, está claramente prejuiciado en favor del grupo socioeconómico más alto:

> Una sinfonía es a un compositor lo que un libro es a qué?
>
> papel escultor autor músico hombre

Un problema similar que podría ser más común para todos los grupos sociales de niños, pero que prueba las analogías igual de bien, es este problema:

> Un panadero es al pan lo que el carpintero es a qué?
>
> una sierra una casa una cuchara un clavo un hombre

[264]

Se puede hacer que cualquier examen sobre la materia a estudiarse

---

Continúa

familiar a todas las culturas, tal como se hizo en el Examen de Inteligencia sin Restricción de Ninguna Cultura, de R. B. Cattell, la mayoría de tales exámenes tienden a "tener una cultura común" más bien que "no estar restrictos a ninguna cultura" puesto que a lo más, "la actuación en tales casos está libre de diferencias, pero no de influencias culturales". Anne Anastasi, "Some Implications of Cultural Factors for Test Construction" (Algunas Implicaciones de Factores Culturales para la Construcción de Exámenes), Testing Problems in Perspective, ed. Anne Anastasi (Washington, D.C.: American Council of Education, 1966), pág. 455.

264. Este ejemplo fue citado en Essentials of Psychological Testing (Fundamento de los Exámenes Psicológicos) de Lee J. Cronbach, (New York, Evanston, London: Harper y Row, 1970), pág. 305.

pruebe el conocimiento que los niños tengan sobre principios o destrezas utilizando temas con connotaciones culturales. Por ejemplo, se podría hacer que la destreza en razonamiento probada con el ejemplo que se ilustra anteriormente tuviera más significado para un niño navajo en la siguiente forma:

La plata es a una sortija como la lana es a qué?

una oveja un perro un telar una alfombra

una verja

Además, se pueden usar cuestionarios informales para evaluar los intereses extracurriculares y no académicos de los estudiantes para proveer información sobre sus experiencias anteriores en el segundo idioma. Tales áreas de esperiencia e interés o de interes potencial, pueden ser utilizadas al desarrollar un plan de estudios apropiado.

Actitudes.--Como se discutiera anteriormente, el desarrollo de un concepto propio positivo es un factor poderoso para aprender con éxito. Aunque los programas de educación bilingue bicultural son diseñados para mejorar el concepto propio del niño, muchos no conducen evaluaciones de las actitudes de estos antes de desarrollar el programa. Tal evaluación ayudaría a determinar hasta qué punto los niños comienzan en la escuela con un concepto propio negativo y haría posible más tarde el evaluar a qué grado contribuye la educación bilingue bicultural al desarrollo de la confianza en sí mismo y del entusiasmo por aprender. La evaluación también podría sugerir qué tipo de actividades contribuirían más al desarrollo de un concepto propio positivo y cuáles ayudarían a las maestras a pro-

veerle al niño consideración y atención especial.

Más allá de las medidas para fomentar el desarrollo del concepto propio, existe también la necesidad de evaluar las actitudes de los estudiantes, tanto de las minoría linguística como del grupo mayoritario y de sus padres, hacia el programa de educación bilingue bicultural que se anticipa. En la mayoría de los casos, la información sobre el interés en o la falta de respaldo a un programa bilingue bicultural puede muy bien reflejarse en el número relativo de niños de cualquiera de los dos grupos que se ofrezcan voluntariamente para participar en el programa. Puede que para desarrollar una asociación de padres bien informados sea necesario celebrar reuniones en donde se explique todo lo concerniente a la educación bilingue bicultural.

Las actitudes negativas de un grupo linguístico hacia otro también afectan el aprendizaje. La planificación del programa deberá incluir un examen de tales actitudes dentro de la escuela y en la comunidad. Por ejemplo, las actitudes negativas pueden ser el reflejo de normas que menosprecien el uso del idioma nativo en la escuela o en otras instituciones locales. Los planificadores de los programas bilingues necesitan tal evaluación para identificar las áreas en que deban hacerse cambios para que la implementación del programa tenga éxito. Además, esas evaluaciones pueden sugerir actividades tales como tallered de trabajo o eventos multiculturales, necesarios para mejorar las actitudes de los grupos linguísticos entre sí. Esa información sobre las actitudes de la comunidad también sirven de barómetro para evaluar, más tarde, el

desarrollo de mayor comprensión y cooperación entre los grupos dentro de la comunidad.[265]

Factores Sociales.--La evaluación de los factores externos que influencian el aprendizaje del idioma es tan importante como recoger información sobre la proficiencia en este y las actitudes hacia el mismo. Los factores sociales son muy a menudo olvidados al planificar el programa. El número de personas que hablan el idioma en cada grupo y la concentración geográfica de los grupos linguísticos deberán ser evaluadas. Esta información demográfica puede ser obtenida haciendo proyecciones generales basadas en datos del censo o conduciendo una encuesta local de la población.

La información sociolinguística es de utilidad para ayudar a los planificadores de programas en el establecimiento de objetivos realísticos, puesto que tales factores afectan la cantidad y tipo de práctica y de exposición linguística que reciben los niños, tanto en su lengua nativa como en el segundo idioma. Condiciones hogareñas tales como el nivel educacional de los padres, la proficiencia linguística y el uso del primer y segundo idioma entre los miembros de la familia, así como las condiciones socioeconómicas generales, afectan vitalmente los logros del estudiante.[266] La condición socio-

---

265. Para una discusión sobre cómo evaluar las diferentes actitudes de los padres hacia la educación bilingue bicultural, véase a Lambert y Tucker en The Bilingual Education of Children (La Educación Bilingue Bicultural de los Niños) y a Cohen en A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education (Un Enfoque Sociolinguístico hacia la Educación Bilingue).

266. Saville y Troike proveen una breve discusión sobre la importancia de las condiciones hogareñas y un cuestionario de muestra en A Handbook of Bilingual Education (Un Manual de Educación Bilingue), págs. 68-69.

linguística del hogar puede ser obtenida a través de entrevistas con los padres, para utilizarla como información importante en la planificación del plan de estudios y como datos básicos para un evaluación.[267]

Para confeccionar el plan de estudios se necesitará información sobre patrones de movilidad. Por ejemplo, la migración frecuente de y a países en donde no se habla inglés, tendrá relación con el nivel de proficiencia en el segundo idioma y con la rapidez con que los niños que no hablan inglés lo aprendan. Más aún, las escuelas localizadas en comunidades en donde exista una alta movilidad deberán hacer planes para ofrecer clases de idioma de variadas habilidades al nivel de todos los grados para acomodar el contínuo influjo de estudiantes nuevos con diferentes proficiencias linguísticas. Para la instrucción en el área de contenido habrá que hacerse provisiones similares. Por ejemplo, en el programa bilingue de Philadelphia, el plan de estudios del cuarto grado fue diseñado como si los estudiantes de habla inglesa de ese grado hubiesen recibido instrucción de Español como un Segundo Idioma por 3 años consecutivos. En muchas ocasiones, esto no era el caso porque muchos estudiantes se habían unido al programa al nivel del cuarto grado.[268] Sin embargo,

---

267. A Sociolinguistic Approach (Un Enfoque Sociolinguístico), de Cohen, contiene una extensa descripción de instrumentos, procedimientos para la recolección de datos y la importancia de los resultados de entrevistas en el hogar realizadas durante la evaluación del programa bilingue de Redwood City, por un período de 2 años.

268. Una clase de Español como un Segundo Idioma, de cuarto grado, visitada por personal de la Comisión, estaba compuesta por niños que

Continúa

el programa de Philadelphia sí tomó en consideración el constante influjo de estudiantes puertorriqueños cuya lengua vernácula era el español, proveyéndoles instrucción intensiva en inglés en clases que incluían niños de distintos grados.

Recursos.--Una vez se haya obtenido información concerniente a la proficiencia en el lenguaje, las actitudes, las destrezas al nivel de entrada o el dominio que los niños tengan de la materia a ser estudiada y se hayan obtenido sus antecedentes sociolinguísticos, los planificadores de programas pueden evaluar la utilidad de los recursos disponibles para el programa de educación bilingue bicultural. Puede que sea posible, por ejemplo, utilizar personal perteneciente a la minoría linguística o personal bilingue que ya trabaje con el distrito escolar para implementar el programa luego de adiestrarlo en la enseñanza bilingue bicultural. Puesto que en las escuelas hay relativamente pocos maestros procedentes de las minorías linguísticas, cuando ocurren vacantes en el personal de enseñanza, se pueden reclutar de esas minorías, integrándolos al personal regular de la escuela, más bien que manteniéndolos como miembros del personal de un programa especial.

Continúa

se habían unido al programa en diferentes fechas. Los niños mostraron una amplia variedad de destrezas en español, desde facilidad para comunicar ideas simples hasta inhabilidad para entender una palabra. Para enseñar a estos niños con distintos niveles de destrezas no se hicieron provisiones algunas. Observación del salón de clases, Escuela Potter Thomas, 7 de febrero de 1974.

Además, con fondos existentes para adiestramiento se pueden preparar principales y maestros para el nuevo programa. A través de los programas para la participación de los padres, tanto la comunidad minoritaria como la mayoritaria, pueden ser informadas sobre la educación bilingue bicultural y también se puede conseguir que los padres participen del programa.

Tanto fondos como materiales y personal utilizados en los programas para enseñar Inglés como un Segundo Idioma pueden ser reasignados a componentes similares del programa de educación bilingue bicultural. De hecho, puesto que los distritos escolares tienen la responsabilidad de proveer a los niños de la minoría linguística con igual oportunidad educacional,[269] varios fondos federales, estatales y locales existentes que en la actualidad están siendo usados para su educación deberían ser utilizados para sostener el programa de educación bilingue bicultural.

Evaluación de Proceso

La evaluación de proceso incluye una evaluación provisional de la actuación de los estudiantes y otra del alcance a que el programa planificado está actualmente siendo implementado. Si se están realizando objetivos, es importante determinar si el éxito se debió al programa planificado o a variaciones del mismo. Si el éxito se debió al programa planificado, entonces el diseño puede ser considerado como efectivo. Por otro lado, si el éxito en el logro de los objetivos se debió a variaciones del diseño

---

269. Véase el Apéndice B.

original, entonces el formato alterado del programa deberá ser identificado y documentado.

Por el contrario, si la evaluación del proceso indica que se está utilizando el programa planificado, pero los objetivos no se están logrando, entonces los planes originales deberán ser modificados. Si el diseño original no se ha seguido y no se están logrando los objetivos, el personal del programa deberá tratar de regresar al diseño original para determinar si esto mejora la efectividad del programa. Hay que hacer una determinación precisa de qué diseño de programa, planificado o sin planificar, se está usando, para determinar con exactitud qué programas son efectivos y cuáles no lo son.[270] Debido a que muchos programas no son evaluados de esta manera, es a menudo imposible identificar o evaluar la efectividad de diferentes métodos.

Progreso del Estudiante.--Las evaluaciones provisionales del progreso de las habilidades lingüísticas del estudiante, su dominio de la materia que se estudia y sus actitudes, son necesarias para determinar si los objetivos provisionales del programa están siendo alcanzados. La información sobre si esto es así o no, unida

---

270. Uno de los roles principales de la evaluación formativa (mencionada aquí como evaluación de proceso) es el proveer información sobre la efectividad del plan de estudios en alcanzar sus objetivos de manera que se puedan hacer revisiones y correcciones a mediados del curso. Para una discusión detallada de la evaluación formativa véase a Michael Scriven en "The Methodology of Evaluation" (La Metodología de la Evaluación), Perspectives of Curriculum Evaluation, ed. Ralph W. Tyler, Robert M. Gagne y Michael Scriven (Chicago: Rand McNally, 1968), págs. 39-82.

a una evaluación de si el programa está siendo implementado tal como fue diseñado, sugerirá qué cambios, si acaso, podría necesitar el programa.

Para probar la efectividad del programa deberían, mayormente, utilizarse exámenes formales, aunque observando los estudiantes debería poderse suplementar la información de esos. Además de indicar el progreso de los estudiantes en grupo, estos datos pueden también ser utilizados para diagnosticar necesidades individuales de los estudiantes.

Los resultados pobres en exámenes de logros o la falta de participación en una clase conducida en inglés, podrían reflejar el conocimiento que el estudiante tiene sobre la materia que se está estudiando, o podrían ser resultado de insuficiente habilidad en el segundo idioma. Dependiendo de la causa de la dificultad, se podrían hacer ajustes colocando al niño en cursos enseñados en su lengua vernácula, aumentando en el niño el desarrollo del segundo idioma, modificando el material utilizado en el curso o proveyendo maestros con adiestramiento adicional en la presentación de la materia que se estudia.

Implementación del Programa.--Inicialmente, todos los programas de educación bilingue bicultural formulan las metas que se desea alcanzar. La mayoría identifica tres objetivos principales: (1) aumentar los logros del estudiante en las áreas de mayor contenido; (2) aumentar la proficiencia en su lengua nativa y en el segundo idioma; y (3) desarrollar en los estudiantes actitudes positivas tanto hacia los grupos que hablan la lengua nativa como hacia los que hablan el

segundo idioma y desarrollar conceptos propios positivos. Algunos programas tendrán metas adicionales y cada programa también desarrollará objetivos de corto alcance más específicos para alcanzar esas metas.

Una vez tales metas y objetivos han sido establecidos, se podrán identificar los principios de lo que deberá ser enseñado y cómo hacerlo. Entonces se desarrollarán estrategias y técnicas para llevar a cabo esos principios en los elementos básicos del programa de instrucción. La evaluación del proceso determinará el alcance a que esos principios han sido implementados.

Un principio importante en que se basa la educación bilingue bicultural es que todas las áreas del plan de estudios deberán reflejar las experiencias y la cultura propia del niño. Aunque lo apropiado del contenido cultural de los materiales deberá ser evaluado durante las etapas de desarrollo de estos, el grado a que actualmente se usen en el salón de clases puede ser examinado en la evaluación del proceso del programa de instrucción. Por ejemplo, la evaluación podrá determinar si estos materiales constituyen una fuente importante de instrucción del contenido o si son meramente de una naturaleza suplementaria. El grado a que los materiales son efectivos en la forma en que se usan será indicado a través del progreso del estudiante. Como resultado de esto, se podrá decidir si se debe aumentar el uso de los materiales disponibles o desarrollar otros nuevos.

Lo apropiado del contenido cultural de las actividades en el salón de clases podrá ser examinado en la evaluación del proceso.

Tal evaluación revelará si en la presentación de conceptos en las áreas bajo estudio se utilizan la cultura y experiencias del niño. Por ejemplo, en una unidad de estudios sociales que transmite el principio de que los sistemas de vida en una comunidad reflejan las estructuras de las familias, las maestras podrían tener que usar ejemplos tomados de los conocimientos que los estudiantes tuvieran de sus familias y sus vecindarios. El alcance a que los maestros hagan esto deberá ser evaluado.

Puesto que las actividades extracurriculares tales como viajes al campo, programas en el salón de actos, exhibiciones de artesanías, fiestas y otras, están directa o indirectamente relacionadas con las acitividades en el salón de clases y proveen la experiencia de aprendizaje informal que los niños necesitan, también puede examinarse lo apropiado del aspecto cultural de las mismas. Si el propósito de un programa en el salón de actos es demostrar a los estudiantes que en la ciudad o comunidad en que viven existen eventos culturales que envuelven la música, el arte y el drama, una evaluación del proceso deberá examinar hasta qué punto esos programas culturales hacen uso de los talentos o trabajos de artistas procedentes de los grupos culturales representados por los niños del programa.

Otro principio básico de la educación bilingue bicultural es que, para promover el desarrollo de cada destreza linguística, el programa deberá incluir una variedad de experiencias linguísticas para los niños en ambos idiomas. Entre otras cosas, los planificadores del programa podrían haber incluído una variedad de actividades y técnicas de lectura con las que los maestros pueden fomentar

la expresión oral entre sus estudiantes. La expansión de la lectura mejora el aprendizaje de un idioma porque el estar expuesto a un vocabulario variado y a estructuras linguísticas complejas hacen que el estudiante lo entienda y que lo vaya adquiriendo gradualmente.[271] El alcance a que los maestros desarrollen incentivos y oportunidades para que los estudiantes lean más será evaluado. Entre las cosas que deberán ser examinadas están los contratos de lectura, las visitas a la biblioteca, la provisión de períodos para leer lo que quieran y los libros altamente interesantes o periódicos en ambos idiomas.

Otra forma de evaluar la amplia exposición a experiencias linguísticas en ambos idiomas podría ser la evaluación del alcance a que los estudiantes son estimulados a verbalizar sus ideas. Por ejemplo, se puede hacer un análisis de interacción[272] sobre la frecuencia con que la maestra hace preguntas de contestaciones ilimitadas para permitir a los estudiantes la oportunidad de contestar con más detalles. Los resultados que revelen que la mayoría de las preguntas se contestan con una sola palabra,

---

271. Carol Chomsky, "Stages in Language Development and Reading Exposure" (Etapas en el Desarrollo de un Idioma y en la Exposición a la Lectura), Harvard Educational Review, febrero de 1972, págs. 1-33.

272. El análisis de la interacción es una técnica para la clasificación y el análisis del idioma que se usa en el salón de clases al instruir a los estudiantes. Para una discusión completa véase Interaction Analysis: Theory Research and Application (Análisis de la Interacción: Búsqueda de una Teoría y su Aplicación), ed. Edmund J. Amidon y John B. Hough (Reading, Mass.: Addison Wesley, 1967).

o con sí o no, indican que la maestra no estimula la verbalización.

El alcance de exposición a una amplia variedad de experiencias linguísticas también puede ser evaluado examinando sistemáticamente (1) las actividades curriculares y extracurriculares utilizadas para promover la exposición del estudiante a los dos idiomas y (2) el uso que haga el estudiante de esos dos idiomas. Por ejemplo, deberán examinarse las oportunidades provistas a los adultos que hablan ambos idiomas para que participen en discusiones o para que trabajen con los estudiantes. En algunos programas, la participación de los padres de ambos grupos linguísticos como asistentes o como recursos humanos puede identificarse como un medio para aumentar la exposición a esos idiomas y deberá ser evaluada para determinar su actual alcance. Además, se puede evaluar el uso de mecanismos para permitir que los estudiantes procedentes de ambos grupos linguísticos usen ambos idiomas en actividades comunes tales como ferias científicas, proyectos de matemáticas, obras teatrales y una variedad de actividades como estas.

Otro de los principios fundamentales en que están basados la mayoría de los programas de educación bilingue bicultural es que cuando la materia a estudiarse es presentada en el segundo idioma, no debe ser en forma tal que sobrepase el nivel de proficiencia del estudiante al punto que éste no pueda entender las instrucciones. Antes de comenzar la instrucción, se seleccionarán aquellos materiales del programa que parezcan ser apropiados a los niveles de proficiencia de los estudiantes en distintos

grados. La evaluación del proceso deberá examinar el alcance a que tales materiales sean utilizados.

Los programas deberán identificar diferentes principios concernientes a las mejores metodologías de enseñanza a ser usadas en cada uno de los dos idiomas, dependiendo de estos, del material disponible y de la destreza de sus maestros. Por ejemplo, todavía las investigaciones en cuanto el mejor método para enseñar a leer son inconcluyentes,[273] y los métodos seleccionados varían entre programas. Algunos programas usan un método para enseñar a leer en la langua nativa y otro en inglés.[274] Otros programas usan el mismo método para aprender a leer en los dos idiomas.[275] Algunos decidirán usar una combinación de estos métodos, dependiendo de los materiales que haya disponibles. La evaluación del proceso deberá examinar el alcance a que la

---

273. Para un resumen de estudios investigativos que examinan el efecto de diferentes métodos de lectura véase a Molly R. Wysocki y Thomas R. Sipla, "Classroom Application of Reading Research (Aplicación en el Salón de Clases de los Resultados de las Investigaciones en la Lectura), Interpreting Language Arts Research for the Teacher, ed. Harold G. Shane, James Walden, Ronald Green (Washington, D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development, National Education Association, 1971).

274. El programa bilingue chino de San Francisco tiene maestros adiestrados para enseñar inglés fonéticamente, mientras que la metodología para enseñar a leer chino requiere la presentación oral y que los estudiantes se aprendan de memoria los caracteres chinos, puesto que en la escritura china no existe correlación alguna entre los caracteres y el sonido.

275. Muchos programas bilingues de español e inglés utilizan la fonética para enseñar a leer en ambos idiomas debido a la gran disponibilidad que existe de materiales para la lectura fonética en inglés y por la facilidad con que, de la misma manera, el altamente regular sistema de sonidos en español puede ser enseñado.

instrucción utiliza el método o los métodos seleccionados originalmente.

Evaluación de los Resultados

La evaluación de los resultados está basada en los datos arrojados por la evaluación del proceso, recolectados durante un largo período de tiempo. El propósito de la evaluación de los resultados es determinar el alcance a que el programa de educación bilingue bicultural aumentó el progreso educacional de los estudiantes en comparación con la instrucción monolingue en inglés con o sin ISI.[276] Además del logro educacional, la evaluación de los resultados deberá incluir una evaluación de la realización de otras metas, tales como la del desarrollo de la lengua nativa, la promoción de actitudes positivas y otras metas individuales del programa. Para los propósitos de una evaluación como esta, los estudiantes en el programa deberán ser comparados con un grupo de estudiantes de igual número y antecedentes que estén recibiendo una educación monolingue, con o sin ISI.[277]

---

276. Scriven señala que el rol de la evaluación acumulativa es permitir que los administradores decidan si todo el plan de estudios terminado, refinado por el uso del proceso de evaluación...representa un adelanto suficientemente significativo sobre las alternativas disponibles como para justificar los gastos de su adopción por parte de un sistema escolar". Scriven, "Evaluation" (Evaluacion), págs. 41-42.

277. Tales comparaciones se pueden hacer on programas alternativos en la misma escuela o en otra, pero con grupos de niños comparables en número y antecedentes. Los resultados para los de habla inglesa en los programas bilingues pueden ser comparados con los resultados para un grupo de niños de igual número y antecedentes en programas de idiomas extranjeros. Véase a Cohen, A Sociolinguistic Approach (Un Enfoque Sociolinguístico) para una discusión sobre los métodos para la recolección de datos y para la comparación entre grupos de control bilingues y monolingues (con o sin Inglés como un Segundo Idioma).

Usando una variedad de instrumentos se deberán recoger datos sobre la actuación de todos los grupos a través de un período de varios años, por lo menos en las áreas de habilidades linguísticas en ambos idiomas, logros académicos y actitudes.[278] Muy a menudo, los programas se limitan a llevar a cabo, año por año, evaluaciones de los logros de los estudiantes en exámenes corrientes en inglés. Así, no evalúan el impacto total del programa sobre el desarrollo de los estudiantes en todas las áreas a través de un período de tiempo.

Los logros académicos deberán ser medidos tanto por medio de exámenes relativos a las normas establecidas, como por medio de exámenes basados en criterios. La mayor utilidad de los exámenes de logros relativos a las normas establecidas es que sus resultados pueden ser comparados con las normas nacionales. Así, el personal del programa podrá estar consciente de cómo comparan los estudiantes en el programa bilingue bicultural a través de toda la nación con estudiantes que han cogido el mismo examen. Más aún, esta información es vital para medir qué habilidad del estudiante le permite competir para aceptación en colegios de 4 años o para estudios post graduados. La selección de estudiantes para admisión a colegio o para educación post-secundaria a menudo se basa casi exclusivamente en los resultados de tales exámenes relativos a las normas. Sin

---

278. Para una completa descripción y un modelo de los resultados de la evaluación de un programa de educación bilingue bicultural en los Estados Unidos, véase a Cohen, A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education (Un Enfoque Sociolinguístico de la Educación Bilingue).

embargo, hay que tener el cuidado de asegurarse que esos exámenes no son usados como la principal medida del progreso del estudiante, puesto que sus limitaciones para evaluar las minorías linguísticas adecuadamente son bien conocidas.

Debido a que los exámenes relativos a las normas incluyen una extensa variedad de ejemplos de conocimientos en el área de una materia específica, pueden a veces ser unos indicadores pobres del dominio que de la materia tengan los estudiantes. Las diferencias entre programas se evalúan mejor usando exámenes basados en criterios. Los programas deberán ser evaluados seleccionando del exámen aquellas preguntas que reflejen sus objetivos individuales.

Areas que Necesitan Más Investigación y Desarrollo

La evaluación e implementación de los programas se ven a menudo entorpecidas y limitadas por una escasez de cálculos adecuados y por lagunas en la investigación. Así, deberán desarrollarse instrumentos apropiados para proveer la evaluación más exacta del progreso de los niños en los programas bilingues biculturales. Para asegurar la mayor precisión posible en la implementación de los programas, es necesario investigar áreas tales como la adquisición de un primer y segundo idioma, la relación entre el idioma y el pensamiento y los estilos de aprendizaje de niños procedentes de antecedentes culturales diferentes.[279]

---

279. Véase la lista de "Research Priorities in Bilingual Education" (Prioridades Investigativas en la Educación Bilingue), preparada por el Center for Applied Linguistics, Arlington, Va.

Instrumentos de Evaluación.--Muchas de las críticas sobre la educación bilingue bicultural son resultado de la falta de datos sobre la actuación de los estudiantes o de la presencia de datos obtenidos mediante instrumentos inadecuados, tales como aquellos diseñados para los niños monolingues. Los juicios concernientes al éxito de la educación bilingue bicultural están a menudo basados exclusivamente en el progreso de los niños en inglés. En esos casos, no se le ha dado consideración alguna a las diferencias en las programaciones para el desarrollo del inglés en los programas bilingues biculturales,[280] en los de ISI y en las escuelas monolingues

---

280. La Oficina de Educación (OE) del Departamento de Salud, Educación y Bienestar (DSEB), está implementando un estudio de impacto comparando el progreso en inglés de niños de origen hispano en programas financiadas con fondos federales bajo el Título VII. También se intentará medir los logros en su lengua nativa y en un área de contenido. La fase de recolección de datos y de procesamiento va a ser completada entre el 1 de septiembre de 1975 y el 31 de mayo de 1976. Para la comparación se escogerán muchas variables. Sin embargo, las escuelas a compararse no incluirán necesariamente sólo niños que no hayan tenido ninguna asistencia especial en inglés. Además, existe interés en generalizar lo apropiado de un programa para cada grupo étnico. Entrevista telefónica con Edward B. Glassman, Especialista en Programas de Educación, Oficina de Presupuesto, Planificación y Evaluación, OE, DSEB, 26 de febrero de 1975.

Puesto que las escuelas a ser comparadas no excluirán específicamente a los niños que hayan recibido asistencia en inglés a través de programas de Inglés como un Segundo Idioma o de programas bilingues, los resultados no reflejarán claramente el progreso de los niños bajo el Título VII comparado con el de niños en escuelas monolingues que no están recibiendo asistencia especial en inglés. Más aún, las diferencias en el ritmo programado para el desarrollo de un idioma, de niños que participan en programas bilingues, de Inglés como un Segundo Idioma y monolingues, no están siendo consideradas sistemáticamente. Tampoco están siendo consideradas las diferencias en el tiempo que esos niños han estado socialmente expuestos al inglés, lo cual también afecta el ritmo de aprendizaje de ese idioma. Tal exposición dentro de la sociedad es importante al hacer generalizaciones sobre lo apropiado de un programa para grupos que están similarmente expuestos al inglés.

en inglés que no tienen ISI. Por ejemplo, los niños en los programas bilingues biculturales inicialmente invierten más tiempo en su lengua nativa, puesto que es en esa que reciben la instrucción en el área del contenido de la clase. Aunque las destrezas en inglés se desarrollan inmediatamente, las de lectura en inglés se desarrollan más tarde que en un programa monolingue. En un programa bilingue bicultural, los niños tienen que entender y hablar inglés antes de aprender a leerlo. La lectura se desarrolla primero en su lengua nativa antes de ser introducida en inglés. Por eso no es apropiado el hacer comparaciones algunas sobre el efecto relativo de tales programas en las destrezas en inglés sin conocer estas diferencias inherentes en los programas.

Por la misma razón, los logros en el área del contenido de la clase no pueden ser medidos a través del inglés, en los primeros grados. Se requieren investigaciones para determinar cuándo se puede anticipar que los niños en programas bilingues biculturales podrán tomar exámenes corrientes basados en las normas del estado o en las nacionales, que asumen que quellos poseen los conocimientos necesarios en inglés. Deberán desarrollarse instrumentos locales apropiados que midan los logros en el área del contenido de la clase en la lengua nativa o en inglés con un minimo de prejuicio cultural o socioeconómico, para ser usados mientras los estudiantes se preparan para poder coger exámenes basados en normas. Hay una necesidad desesperante por instrumentos de evaluación comprensivos en la lengua nativa y en inglés para medir el desarrollo de las

destrezas bilingues. También se necesitan investigaciones para desarrollar instrumentos que midan las actitudes y el concepto propio de los niños, así como el impacto de la educación bilingue bicultural en las actitudes de diferentes grupos étnicos comparados entre sí.

Otras Áreas.--Es poco lo que se sabe sobre el desarrollo del idioma entre niños de la minoría linguística que viven en un medio-ambiente bilingue.[281] ¿Poseen los niños bilingues de 6 años de edad dos sistemas linguísticos completos y dos vocabularios tan estilizados en cada idioma como los que los niños monolingues poseen en uno? ¿O, tienen limitaciones en ambos? Si tienen limitaciones, ¿cuánto tiempo les tomará estilizarse y qué condiciones y métodos de enseñanza desarrollan major la habilidad en ambos? ¿Tienen los niños monolingues de la minoría linguística el mismo grado de estilización en su lengua nativa que los niños de habla inglesa que han tenido el beneficio de haber estado más expuestos al inglés a través de la televisión y la radio?

---

281. Se han hecho algunas investigaciones, pero los resultados ni son concluyentes ni pueden generalizarse debido a variables fuera de control y a la multitud de factores que influencian el desarrollo del idioma, tales como actitudes, exposición y necesidades dentro y fuera de la familia. Speech Development of a Bilingual Child (Desarrollo del Idioma de un Niño Bilingue) de Weiner F. Leopold, 4 volúmenes (Evanston, Ill: Northwestern University Press, 1939) constituye un estudio extenso sobre esto. El Idioma de individuos bilingues en la Ciudad de New York es examinado en Bilingualism in the Barrio (Bilinguismo en el Barrio), de Fishman, Cooper, Ma, et al.

Los niños de la minoría linguística podrían tener un vocabulario diferente y podrían adquirir estructuras gramaticales específicas en distintas etapas. Por ejemplo, el vocabulario de estos niños de la minoría linguística en su lengua nativa podría ser más débil que el de los de habla inglesa de la misma edad porque no han tenido una amplia exposición societaria a su lengua nativa. Por eso tal vez no sea apropiado el traducir textos de lectura en inglés a la lengua nativa para ser usados como materiales de lectura. Aunque deberían hacerse análisis linguísticos para cada programa bilingue individual, las investigaciones extensas le permitirán a los que desarrollan los planes de estudios bilingues en los centros de investigaciones el hacer generalizaciones y, por tanto, preparar materiales y diseños de programas curriculares que puedan ser de utilidad para muchos programas. Esto evitaría que los programas individuales tuviesen que desarrollar todos sus propios materiales.

Se sabe menos de la adquisición de un segundo idioma que de la adquisición de la lengua nativa.[282] ¿Que tipos de estructuras aprende primero un niño? ¿Cuán atrasados están sus conoci-

---

282. Existen investigaciones extensas sobre el desarrollo de la lengua nativa de los niños. Por ejemplo, Child Language, A Book of Reading (El Idioma del Niño, Un Libro de Lecturas), ed., Aaron Bar-Adon y Weiner P. Leopold (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1971); Carol Chomsky, The Acquisition of Syntax in Children From 5 to 10 (La Adquisición de Sintáxis en Niños de 5 a 10 Años); Philip S. Dale, Lanuage Development, Structure and Function (Desarrollo del Idioma, La Estructura y la Función) (Hinsdale, Ill.: The Dryden Press, 1972).

mientos pasivos o su habilidad para entender comparados con su facilidad para hablar? Esto es particularmente importante para poder decidir cuán arraigado debe estar el inglés en los niños de la minoría linguística antes de que se pueda anticipar que puedan aprender una materia tal como los estudios sociales en inglés. Si su inglés oral es inadecuado, ¿hasta qué punto les entorpece esto, que tengan que retroceder hacia su lengua nativa para asimilar información? Y, ¿hasta qué punto pueden aprender a usar el inglés mientras aprenden la materia bajo estudio en ese idioma?

La información sobre la adquisición de un segundo idioma es extremadamente importante en el desarrollo de métodos y técnicas de enseñanza. Los niños requieren diferentes métodos de enseñanza en cada etapa cognitiva y emocional de su desarrollo; pero, debido a que se ha investigado muy poco sobre la adquisición de un segundo idioma por los niños, los programas bilingues biculturales han tenido que improvisar adaptando la metodología de la enseñanza de idiomas originalmente desarrollada para adultos.[283]

Las investigaciones en la metodología de la enseñanza de un segundo idioma ayudarán a los que desarrollan planes de estudios bilingues a diseñar las estrategias de enseñanza que más efectiva-

---

283. El método audio-lingual con sus variaciones, que es el que más se usa, fue originalmente desarrollado para enseñarles destrezas en inglés a adultos extranjeros. "La mayoría de los métodos y materiales que estamos usando ahora en nuestros salones de clases elementales y secundarios representan adaptaciones relativamente menores de aquellos inicialmente diseñados para adultos". Saville-Troike, "TESOL Today: The Need for New Directions" (TESOL Hoy: La Necesidad de Nuevas Direcciones), pág. 2

mente estimulen a los niños en el uso de ese idioma. Debido a que los niños, por naturaleza, tienden a usar el idioma que mejor controlan, las investigaciones en esta área también arrojarán información sobre los tipos de estímulos necesarios para que los niños le den uso al idioma que menos dominen, para desarrollarlo. También se necesitan investigaciones sobre cómo promover actitudes apropiadas hacia el aprendizaje de este idioma, puesto que las actitudes tienen un rol importante en su desarrollo.

Conjuntamente con las áreas mencionadas previamente, se necesitan investigaciones en metodología para la enseñanza de las áreas a ser estudiadas. Por ejemplo, para poder reenforzar conceptos y el desarrollo del idioma, los niños en los programas bilingues biculturales probablemente necesiten más presentación oral de la materia bajo estudio, con refuerzo visual extensivo, que los niños en escuelas monolingues.

La metodología de la enseñanza apropiada tiene también que estar basada en investigaciones concernientes a los estilos de aprendizaje de diferentes grupos culturales. Algunas diferencias en estilos de aprendizaje parecen estar asociadas con diferencias en los antecedentes culturales de los niños.[284] Sin embargo, se necesitan más investigaciones en cuanto a qué constituyen los dife-

---

284. Para una discusión de la influencia de la cultura y la condición socioeconómica en los estilos de aprendizaje de los niños, véase a Frank Angle en "Social Class or Culture" (Clase Social o Cultura), The Language Education of Minority Children, ed. Bernard Spolsky (Rowley, Mass.: Newbury House, 1972).

rentes estilos de aprendizaje de diferentes grupos étnicos.[285] Por ejemplo, se ha dicho, aunque no ha sido probado conclusivamente, que ciertos niños nativos americanos aprenden major cuando se les permite observar antes de requerírseles actuar.[286] Los niños de la minoría linguística que han asistido a escuelas que no son americanas probablemente estén acostumbrados a aprenderse las lecciones de memoria y a las técnicas de enseñanza a base de la repetición.[287] Sin embargo, los métodos de enseñanza en los Estados Unidos enfatizan el aprendizaje a través del descubrimiento y de la experiencia.[288]

No se sabe lo suficiente sobre si los niños relacionan su

---

285. Este asunto ha sido investigado, aunque los resultados no han sido conclusivos para ningún grupo de las minorías linguísticas. Para un estudio como ese sobre los niños mexicoamericanos, véase a Manuel Ramírez, III en "Current Educational Research" (Investigaciones Educacionales de la Actualidad), The Basis for a New Philosophy for Educating Mexican Americans, Univ. de California, Multi-Lingual Assessment Project, 1972.

286. Sirarpi Ohannessian en "The Language Problems of American Indian Children" (Los Problemas Linguísticos de los Niños Indios Americanos), The Language Education of Minority Children (Rowley, Mass.: Newbury House, 1972).

287. Muchas escuelas latinoamericanas y europeas tienen un enfoque más tradicional hacia el aprendizaje. Esto incluye la presentación de la materia a ser utilizada a través de lecturas, del aprendizaje de memoria y del aprendizaje por repetición.

288. Los métodos de enseñanza en los Estados Unidos están mayormente basados en la filosofía educacional de John Dewey. Véase Experience in Education (Experiencia en Educación) (New York: Colber Macmillan Publishers, 1938, reimpreso en el 1973) y "My Pedagogic Creed" (Mi Credo Pedagógico), The World of the Child, introducción por Toby Talbot (New York: Anchor Books, 1968), págs. 387-397.

segundo idioma directamente a su pensamiento, o si usan su lengua nativa primero y luego piensan. Es probable que ocurra una combinación de ambos procesos.[289] Esta información se necesita en el desarrollo de la metodología de enseñanza apropiada para un segundo idioma y la estructura del programa completo. Se tiene que decidir si los dos idiomas van a mantenerse separados o si va a fomentarse el uso de ambos dentro de la misma situación. Además, esta información ayudará a los planificadores del plan de estudios a decidir si ciertas materias se pueden enseñar mejor en un idioma específico. Por ejemplo, la opinión está dividida en cuanto a si las destrezas en los procesos matemáticos deberán ser enseñadas en la lengua nativa o en inglés (siempre y cuando que el estudiante sepa algún inglés). Debido a que la matemática está relativamente libre de palabras y a que algunos investigadores creen que los niños generalmente continúan

---

289. Teóricamente hay dos tipos de bilinguismo. El bilinguismo coordinado implica que el individuo tiene dos sistemas linguísticos que han sido aprendidos separadamente. El bilingue no relaciona los dos. En el bilinguismo compuesto, el bilingue relaciona los dos sistemas linguísticos. Saville y Troike, Handbook of Bilingual Education (Manual de Educación Bilingue), pág. 17. Las distinciones entre diferentes tipos de bilinguismos fueron primeramente hechas por Uriel Weinreich, Languages in Contact (Lenguajes en Contacto), Publications of the Linguistic Circle, Núm. 1, New York.

290. "Las destrezas en la computación deben ser desarrolladas en inglés...Los estudiantes continúan desenvolviendo procesos matemáticos básicos en la lengua en que primero los aprendieron, y los cursos de matemáticas más avanzados probablemente requieran el uso del inglés", Saville y Troike, Handbook of Bilingual Education (Manual de Educación Bilingue), pág. 51.

computando en la lengua en que originalmente aprendieron a hacerlo, estos creen que las destrezas en las matemáticas deberían enseñarse en inglés.[290] Por otro lado, la matemática debería enseñarse en la lengua nativa hasta que los niños desarrollen compentencia en inglés, puesto que esa es una materia cognitiva. Para clarificar estas diferencias en opinión se necesitan más investigaciones.

A pesar de que hay considerables investigaciones en el área del idioma y del pensamiento, esas y los estudios controlados no abundan en el área del bilinguismo y de la inteligencia. Se necesita investigar los efectos del bilinguismo en los conocimientos. Un estudio reciente, por ejemplo, sugiere que los bilingues tienen facilidad para comceptualizar "eventos ambientales en términos de sus propiedades generales sin depender de sus símbolos linguísticos".[291] Si las investigaciones logran probar esto definitivamente, los planes de estudio bilingues podrían ser diseñados para llevar esa habilidad al máximo.

---

290. "Las destrezas en la computación deben ser desarrolladas en inglés...Los estudiantes continúan ejecutando procesos matemáticos básicos en el idioma en que primero los aprendieron, y los cursos de matemáticas más avanzados probablemente requieran el uso del inglés", Saville y Troike, Handbook of Bilingual Education (Manual de Educación Bilingue), pág. 51.

291. Peal y Lambert, "The Relation of Bilingualism to Intelligence" (La Relación entre el Bilinguismo y la Inteligencia), pág. 14.

CONCLUSIÓN

La conclusión básica de la Comisión es que la educación bilingue bicultural es el programa de instrucción que en la actualidad ofrece lo mejor para grandes números de estudiantes de la minoría linguística quienes tienen dificultades con el idioma en nuestras escuelas.

Muchos niños de la minoría linguística, incluyendo a los mexicoamericanos, los puertorriqueños, los nativos americanos y los asiáticoamericanos, se enfrentan a dos obstáculos para obtener una educación. No solo pueden ser víctimas de discriminación por pertenecer a un grupo minoritario identificable, sino que también puede que no entiendan suficiente inglés como para mantenerse a la par con sus equivalentes de habla inglesa.

Bajo Lau v. Nichols, el Tribunal Supremo ha mantenido que los distritos escolares que reciben fondos federales no pueden discriminar en contra de los niños que no hablen inglés o que lo hablen limitadamente, negándoles el adiestramiento que necesitan en ese idioma para que puedan participar significativamente en el proceso educacional. En este informe, la Comisión ha estudiado si la educación bilingue bicultural es una manera efectiva para proveerles esa oportunidad. Se enfatizaron, primordialmente, principios educacionales que favorecen el uso de la lengua nativa en la educación de los niños para fomentar conceptos positivos sobre sí mismos y desarrollar su proficiencia en inglés.

No obstante, también se consideró cómo las actitudes hacia los grupos de la minoría linguística en este país afectan el éxito de la educacion.

No hay duda que es más fácil para los niños aprender en un idioma que ya entienden. La instrucción en la lengua nativa aprovecha los conocimientos previos de los niños y lleva hasta el máximo la posibilidad de que los niños desarrollen conceptos saludables de sí mismos y actitudes positivas hacia el aprendizaje. Las destrezas en comprensión, en lectura y en expresión pueden ser desarrolladas con naturalidad, sin necesidad de tener que aprender un nuevo idioma al mismo tiempo. Además, el segundo idioma--en este caso, el inglés--puede ser desarrollado más fácilmente si al niño se le permite desarrollar completamente su lengua nativa.

Aunque es más fácil aprender en su lengua nativa, algunos niños pueden aprender a través de un segundo idioma. Aquellos que han tenido éxito, sin embargo, han sido niños de la clase media y/o miembros del grupo mayoritario que fueron instruídos por medio de un segundo idioma por decisión propia. En la mayoría de los casos, los niños de la minoría linguística en este país no han tenido la oportunidad de escoger el idioma en que quieren ser enseñados, sino que han tenido que asistir a escuelas que ignoran su lengua y su cultura. La escuela es otro recordatorio de la discriminación y de las limitadas oportunidades con que se enfrentan estos niños como miembros de grupos minoritarios. La evidencia recogida por la Comisión y por otros, documenta que los estudiantes de la minoría linguística urgentemente necesitan una alternativa a la educación en el sistema escolar monolingue en inglés, el cual se ha

comprobado es una de las causas de los logros bajos, de la colocación en grados muy bajos para su edad y de la retención en un mismo grado. Mientras más tiempo permanecen en la escuela, más rezagados se quedan en comparación con los estudiantes nativos de habla inglesa que están en el mismo grado. También posiblemente se vean obligados a ser expulsados de la escuela o a abandonarla en los primeros grados.

Tal vez más importante que los beneficios educacionales ya apuntados sea el efectos que la educación bilingue bicultural puede tener en el ambiente de aprendizaje para los niños de la minoría linguística en este país. Este efecto provee los medios para aumentar el alcance a que las escuelas reflejan las muchas facetas de la sociedad americana. Esto se hace de diversas maneras. Se incluyen maestros que traen el idioma y la cultura nativos al programa educacional. Además, la cultura nativa es integrada en el plan de estudios para que las contribuciones históricas, literarias y políticas de los miembros de los grupos de la minoría linguística de este país sean incluídas en las materias de los cursos educacionales. Finalmente, los programas bilingues biculturales estimulan la participación de los padres de la minoría linguística y de personas de la comunidad en las actividades de la escuela. El resultado no sólo aumenta el orgullo y la confianza por parte de los niños de la minoría linguística, sino que también crea un mejor entendimiento entre niños de diferentes grupos raciales/étnicos.

Este apoyo a la educación bilingue bicultural no impide, en aquellas situaciones en que haya una pequeña concentración de niños de la minoría

linguística, el uso del programa Inglés Como un Segundo Idioma (ISI). Sin embargo, la decisión para utilizar este enfoque deberá ser hecha con el mayor cuidado, comparándola con la retardación que ocurrirá en la materia a estudiarse hasta que se desarrollen las destrezas en inglés, para asegurarse que los niños no se atrasarán en forma tal que no puedan luego recuperar el tiempo perdido. Más aún, las preferencias de los padres de niños de la minoría linguística por este enfoque deben tener la mayor importancia.

La educación bilingue bicultural podría aumentar substancialmente la oportunidad educacional de los estudiantes de la minoría linguística, pero solamente si es implementada cuidadosamente. Sin una planificación y una evaluación cuidadosa, cualquier programa bilingue bicultural tendría limitadas su efectividad y facilidad para ser duplicado. Por tanto, antes de que los programas de educación bilingue bicultural o de ISI sean implementados, se deberá hacer un estudio cuidadoso del nivel de proficiencia en inglés de los niños de la minoría linguística; de sus actitudes y de las de sus padres con referencia al aprendizaje en su idioma nativo o en un segundo idioma; de los récords de los logros anteriores del estudiante y de factores externos, tales como el aislamiento geográfico y el porcentaje de minorías linguísticas en una comunidad específica.

También es importante evaluar los recursos de personal y de materiales existentes y reasignar los fondos operativos por estudiante que estén siendo utilizados, sin efectividad, para la educación de estudiantes de la minoría linguística. Puesto que el personal y las maestras de la minoría linguística juegan un papel tan importante en el proceso

de cambiar el ambiente educacional, esos no sólo deberán ser pagados de los fondos especiales del programa, sino que también deberán ser reclutados para llenar vacantes en el personal permanente de la escuela.

Finalmente, la evaluación deberá ser planificada desde la incepción del programa para que puedan hacerse los ajustes necesarios. Deberán utilizarse medidas basadas tanto en criterios como en normas para evaluar el progreso de los estudiantes y periódicamente se deberán examinar los materiales, la metodología y las técnicas usadas.

Se deberán dar inmediatamente los pasos necesarios para romper las barreras con que se enfrentan los estudiantes de la minoría linguística para educarse. Están en juego los futuros de un gran número de niños americanos. Muchos niños de la minoría linguística están en desventaja por motivos de pobreza y de discriminación aún antes de empezar en la escuela, y aunque el idioma es sólo uno de los obstáculos a que se enfrentan al tratar de terminar su educación, es uno granda. La educación bilingue bicultural puede eliminar mucho del peso que descansa sobre esos niños y así poner a su alcance los medios para completar su educación.

Aunque la educación bilingue bicultural ha sido criticada por fomentar la separación étnica en este país, puede proveer uno de los mejores medios para disminuir esa separación. Sin una oportunidad económica y social ilimitada, es casi seguro que los grupos de la minoría linguística permanecerán aislados, fuera de las acti-

vidades típicas de la familia americana. Si la educación bilingue bicultural cumple su promesa de proveer destrezas educacionales, conocimientos y proficiencia en el idioma inglés, eso podría ser un gran paso de avance para ayudar a remover las barreras que en el presente impiden a los grupos de la minoría linguística el formar parte del núcleo de la vida americana. Más aún, puede proveer oportunidades para que todos los niños conozcan y participen de los beneficios de una sociedad multicultural.

APÉNDICE A

EL DERECHO CONSTITUCIONAL DE LOS NIÑOS QUE NO HABLAN INGLÉS A TENER IGUALES OPORTUNIDADES EDUCACIONALES

Cuando al educar sus niños, un sistema escolar público usa un idioma que ellos no pueden entender, ese sistema está discriminando en contra de los niños que no hablan inglés, en violación de su derecho a igual protección de las leyes bajo la Enmienda 14 de la Constitución de los EE. UU.

Obligados a asistir a la escuela con compañeros de habla inglesa,[1] los estudiantes son excluídos con efectividad de los procesos educacionales por medio de métodos de instrucción que presuponen en ellos la habilidad de entender y hablar inglés.[2]

---

1. El término "niños que no hablan ingés" como se usa aquí incluye aquellos estudiantes procedentes de grupos de la minoría linguística que poseen algún conocimiento del inglés pero no lo suficiente como para participar plenamente del proceso educacional.

2. El Tribunal Supremo, en Lau v. Nichols, 414 U. S. 563, 566 (1974), reconoció que los estudiantes que no hablan inglés son obviamente excluídos de los planes de estudios que usan "inglés solamente": "Las destrezas básicas en inglés componen el núcleo de lo que estas escuelas públicas enseñan. La imposición del requisito que, antes de que un niño pueda participar con efectividad en el programa educacional, tiene ya que haber adquirido esas destrezas básicas, hace una burla de la educación pública. Sabemos que aquellos que no saben inglés, con toda certeza, encontrarán sus experiencias en el salón de clases absolutamente incomprensibles y las mismas no tendrán para ellos significado alguno." En Lau, el tribunal afirmó la interpretación que el Departamento de Salud, Educación y Bienestar le dio al Título VI de la Ley de Derechos Civiles (42 U.S.C. 200d): que los sistemas escolares tienen una obligación afirmativa de proveerles a los estudiantes que no pueden hablar ni entender el inglés una oportunidad significativa para participar en su programa de instrucción escolar.

Los oficiales escolares que pasan por alto las dificultades lingüísticas en inglés de los estudiantes que no hablan ese idioma, aparentemente asumen que estos aprenderán la materia que se está enseñando, y en esa forma recibirán la educación que necesitarán para competir con efectividad en la sociedad americana moderna, a pesar de que no hayan dominado el idioma en que se les está instruyendo.[3] Estudio tras estudio ha revelado, sin embargo, que las escuelas americanas han fracasado al educar estudiantes procedentes de grupos de la minoría linguística, particularmente a personas de antecedentes de habla hispana, a los americanos nativos y a los asiáticoamericanos.[4] Sometidos a la discriminación debido a sus orígenes de grupos minoritarios, estos estudiantes de la minoría linguística sufren aún más discriminación por parte de las escuelas "monolingues" (escuelas que conducen sus programas de instrucción exclusivamente en inglés) que ignoran, y con demasiada frecuencia reflejan, los prejuicios de la sociedad en contra de sus lenguas nativas, sus culturas y sus heredades.

Este apéndice asume la posición de que el enfoque de la educación monolingue viola el derecho a igual protección de la ley

---

3. Los grupos de inmigrantes que llegaban a este país a fines del siglo 19 y a principios del 20, ya no necesitaban tener destrezas en el idioma inglés para conseguir empleos y para sobrevivir en el orden económico menos complicado de esos tiempos. Ninguno de los problemas linguísticos que esos grupos tuvieron entonces eran tan críticos para sobrevivir económicamente como son ahora las destrezas linguísticas. Véanse las págs. 10-12 y 16-17.

4. Véanse las págs. 17-23.

garantizado por la Constitución, y que los oficiales escolares están obligados a sobreponerse a esta discriminación en contra de los estudiantes de la minoría linguística iniciando programas diseñados para proveer a estos niños las oportunidades de obtener una educación igual a la que se les proporciona a los niños de habla inglesa.

El Derecho a Tener Igual Protección de las Leyes[5]

La garantía de tener igual proteccion no le prohibe a los estados el hacer clasificaciones razonables para alcanzar objetivos legítimos. Todos los cuerpos gubernamentales deben tomar decisiones, a menudo expresadas como clasificaciones, que tratarán a algunas personas de diferente manera que a otras. Los tribunales se abstienen lo más posible de interferir con la discriminación que inevitablemente resulta de esta variedad de normas. En deferencia a los juicios legislativos y administrativos del estado, que son necesarios, los tribunales le imponen una pesada carga a los individuos que alegan que la discriminación ocasionada por estas acciones del gobierno es inconstitucional. En tales casos "tradicionalmente de igual proteccion," el

---

5. El argumento de igual protección que se presenta aquí es aplicable tanto al gobierno federal como a los estados; la quinta enmienda le prohibe al gobierno federal el privar a persona alguna de igual protección de las leyes, así como la enmienda 14 se lo prohibe a los estados. Bolling v. Sharpe, 247 U.S. 497 (1954); U.S. v. Kras, 409 U.S. 434 (1973). Para un análisis comprensivo de la garantía de tener igual protección, véase a Developments in the Law - Equal Protection (Acontecimientos en la Ley - Igual Protección), 82 Harvard Law Review 1065 (1969) [en adelante citado como Developments - Equal Protection] (Acontecimientos - Igual Protección).

el litigante deberá probar que no existen circunstancias algunas que concebiblemente justifiquen el propósito de la acción en cuestión del gobierno, que tal propósito en sí es legítimo o que la clasificación seleccionada no guarda una relación razonable con la realización del propósito.[6]

Sin embargo, el poder judicial no siempre le permite a los estados una discreción tan amplia. En donde la acción gubernamental clasifica a unas personas a base de motivos "sospechosos" tales como su raza o su origen nacional,[7] los tribunales han descartado el tradicional análisis de igual protección que se describe arriba y le han asignado al estado la responsabilidad de justificar la acción tomada. Los tribunales han mirado con similar sospecha las actividades del estado que especifican los "intereses fundamentales" de los individuos, tales como el derecho a la privacidad,[8] o el derecho a viajar entre estados[9] y el derecho al voto.[10]

---

6. McGowan v. Maryland, 355 U. S. 420 (1961); Morey v. Doud, 354 U. S. 457. Véase Developments - Equal Protection (Acontecimientos - Igual Protección), n. 5 a 1076-1087.

7. Véase, por ejemplo, a MacLaughlin v. Florida, 379 U. S. 184 (1964); Korematsu v. U. S.,323 U. S. 214 (1944). También se ha considerado que la condición de extranjero ha sido clasificada como una condición que levanta sospechas. Véase, por ejemplo, a Graham v. Richardson, 403 U.S. 365 (1971). Cuatro jueces del Tribunal Supremo consideran las clasificaciones basadas en el sexo como sospechosas. Frontiero v. Richardson, 411 U.S. 677 (1973).

8. Griswold v. Connecticut, 381 U. S. 479 (1969); Roe v. Wade, 410 U.S. 113 (1973).

9. U.S. v. Guest, 383 U.S. 745 (1966); Memorial Hospital v. Maricopa County, 415 U.S. 250 (1974).

10. Wesberry v. Sanders, 376 U.S. 1, 17 (1964); Dunn v. Blumstein, 405 U.S. 330 (1972).

De este modo, se ha generado un sistema de "dos niveles".[11] En donde no haya envuelta ni una clasificación "sospechosa" ni un interés fundamental, la acción del estado erá sostenida si es concebible que tenga alguna base racional. En donde haya envuelto una clase "sospechosa" o un interés fundamental, los tribunales escudriñarán cuidadosamente la acción del estado que se impugna y requerirán de éste que pruebe que la actividad bajo discusión está respaldada por un "interés gubernamental urgente".[12] En estos casos, la "revisión limitada" del análisis tradicional de la igual protección es substituída por una "revisión activa" más rigurosa.[13] Sugerimos que este nivel de revisión judicial más alto debería ser aplicado en impugnaciones constitucionales a escuelas con estudiantes de la minoría linguística que conducen sus programas educacionales exclusivamente en inglés.

La Clase "Sospechosa"

La decisión de usar inglés exclusivamente como el idioma de instrucción, necesariamente clasifica a los estudiantes a base de

---

11. Acontecimientos - Igual Protección, Nota Núm. 5 de este apéndice.

12. Véase, por ejemplo, a Shapiro v. Thompson, 394 U.S. 618 (1969). Véase, en términos generales, a Developments - Equal Protection (Acontecimientos - Igual Protección, Nota Núm. 5 a 1087).

13. Una tercer norma de revisión--entre la norma baja "permisiva" y la norma más alta "estricta"--ha estado surgiendo en años recientes. Véase infra págs. 177 y 180.

su habilidad para hablar inglés y entonces redunda en desventaja para los estudiantes que no lo hablan. Aún cuando puede que estén en salones de clase integrados y usen las mismas facilidades que sus compañeros de habla inglesa, los estudiantes que no sean muy proficientes en inglés obviamente no tienen las oportunidades educacionales que se le ofrecen a sus otros compañeros de clases.[14]

Típicamente, las escuelas monolingues excluyen no solo la lengua nativa de esos niños, sino también su heredad cultural. En vez de utilizar los antecedentes linguísticos y culturales de los niños, esas escuelas cuando más ignoran, y cuando menos obvian, estas diferencias.[15] Si son asiático americanos, nativos americanos o personas de antecedentes de habla hispana, los niños tienen la

---

14. La observación del Tribunal Supremo en Lau citada en la Nota Núm. 2 de este apéndice, está respaldada por casos anteriores que encontraron que la educación consiste de algo más que meramente la igualdad de acceso a las facilidades físicas. La comunicación es crítica. Así, en Sweatt v. Painter, 339 U. S. 629, 634 (1950), el tribunal, al declarar inconstitucional la segregación en las escuelas de derecho de Texas, dijo: "Pocos estudiantes y nadie que haya practicado la ley, escogerían el estudiar en un vacío académico, afuera del intercambio de ideas y de puntos de vista..." Véase también a McLaurin v. Oklahoma State Regents, 339 U. S. 637, 641 (1950).

15. Aunque cuatro estados han pasado leyes requiriendo alguna forma de instrucción bilingue y 12 tienen leyes estimulando ese tipo de instrucción, por lo menos 12 otros estados requieren que toda la instrucción sea conducida en inglés. Cinco estados hacen cumplir sus requisitos con penalidades criminales. Véase la Nota, The Constitutional Right of Bilingual Children to an Equal Educational Opportunity (El Derecho Constitucional de los Niños Bilingues a una Igual Oportunidad Educacional), 47 So. Cal., L. Rev.

Continúa

carga adicional de los prejuicios de la sociedad.[16] La escuela para estos niños no es una institución neutral, mucho menos la institución que a menudo ofrece respaldo a los estudiantes blancos de habla inglesa. Es un ambiente hostil de inglés incomprensible, de una cultura que les es poco familiar y, demasiado a menudo, de prejuicio destructivo. Las escuelas crean de ese modo las circunstancias que hacen de la inhabilidad para hablar inglés una deficiencia que mutila y que estigmatiza y desmoraliza a los estudiantes de la minoría linguística.

El suo de una norma educacional monolingue, por supuesto, no es lo mismo que cerrarles la puerta de la escuela a estos niños. A los estudiantes de la minoría linguística se les permite participar de los programas de sus escuelas y algunos se adaptan a los requisitos de sus escuelas en el idioma inglés, su cultura y sus prejuicios.

Esto, sin embargo, tiene su precio. Sin maestras, administradores, instrucción ni materiales de instrucción con qué poder esta-

---

Continúa

943, 955-956 (1973). Una hostilidad similar hacia las lenguas nativas está reflejada en un estimado de un tercio de los distritos escolares del Suroeste que tienen reglamentaciones informales desalentando el uso del español, tanto en el salón de clases como en los terrenos de la escuela. Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU., The Excluded Student (El Estudiante Excluido) (1972) 14-15 (véase las págs. 43-44, Nota 108).

16. Véase los estudios de la Comisión enumerados en la págs. 20-21, Nota 57.

blecer afinidad,[17] los estudiantes que no hablan inglés tienen que luchar para mantener "el concepto propio positivo" que los educadores han encontrado ser crítico para aprender con éxito.[18] Los estudiantes se ven frustrados en su desarrollo intelectual, su expresión oral y escrita y su acceso a las áreas del contenido de la clase debido a su falta de familiaridad con el idioma inglés.[19] En tales circunstancias, muchos estudiantes de la minoría linguística, luchando con los problemas linguísticos y culturales, se quedan tan rezagados en su educación que no pueden alcanzar a los demás. Sin embargo, estos estudiantes son juzgados a base de las mismas normas que se aplican a los de habla inglesa y se pretende que compitan con ellos en sus propios términos.

Debido a estas barreras para obtener una educación, causadas por los programas educacionales monolingues, los niños de varias razas y orígenes nacionales que nunca han aprendido inglés no tienen acceso a las oportunidades educacionales que se le ofrecen a los estudiantes de la mayoría linguística. El problema constitucional presentado por estos hechos es el de si esta clase identificable de estudiantes de limitada habilidad para hablar inglés es una clase "sospechosa", y por lo tanto, acreedora a recibir protección judicial especial del daño causado por las escuelas monolingues.

---

17. Véase las págs. 44 - 46.

18. Véase las págs. 38 - 50.

19. Véase las págs. 50 - 67.

En San Antonio School District v. Rodríguez, el Tribunal Supremo declaró que para ser "sospechosa" una clase tenía que estar:

> ...recargada con impedimentos tales, o haber sido sometida a una historia tal de trato desigual con un propósito específico, o relegada a una posición tal de falta de poder político, como para requerir extraordinaria protección por parte del proceso político mayoritario.[20]

Los estudiantes que son excluídos de los programas educacionales públicos por falta de fluencia en inglés, poseen todos estos tres "indicios tradicionales de sospecha."[21] Así, del mismo modo que la pobreza priva a los indigentes del acceso a instituciones claves que mantienen cuotas monetarias de entrada,[22] los "impedimentos" linguales laboran en detrimento de los estudiantes que no hablan inglés en aquellos sistemas que conceden admisión a base de los conocimientos que de ese idioma se tengan. Nuestra sociedad raras veces ha tratado benignamente a las personas cuyo idioma no es el inglés. El panorama legal americano está salpicado de requisitos sobre el idioma inglés impuestos por el estado para tener derecho a votar,[23] para procedimientos legales, para ocupar puestos

---

20. 411 U. S. 1, 28 (1973).

21. Idem

22. Véase a Griffin v. Illinois, 351 U.S. 12 (1956) Harper v. Virginia Bd. of Elections, 383 U.S. 669 (1966); Bullock v. Carter, 405 U. S. 134 (1972).

23. Véase la Comisión de Derechos Civiles, The Voting Rights Act: Ten Years After (La Ley del Derecho a Votar: Diez Años Después) 117-121 (enero de 1975).

públicos y para conducir negocios, así como para educarse.[25] En el pasado, estos prerequisitos del idioma inglés eran utilizados a propósito para exluir a los grupos de la minoría lingufstica de los beneficios del orden social americano.[26] Es en términos de estos antecedentes de una "historia de trato desigual a propósito" a las personas cuya lengua nativa no es el inglés, que deben ser vistas las demandas judiciales protestando del requisito de proficiencia en el idioma inglés. Finalmente, grandes números de personas de limitoada habilidad para hablar inglés pertenecen a grupos minoritarios por su raza y por su origen nacional, grupos que, históricamente, han tenido una pobre representación en el proceso político. Las personas de habla hispana en particular (el grupo más grande que no habla inglés en los EE. UU.)[27] han tenido dificultades con la votación[28] y carecen de representantes en posiciones gubernamentales en proporción

---

24. Véase a Liebowitz, English Literacy: Sanction for Discrimination (Alfabetismo en Inglés: Sanción por Discriminar), 45 Notre Dame 7 (1969) (en adelante citado como Liebowitz, English Literacy).

25. Véase la Nota 14 de este apéndice; véase también a Liebowitz, The Imposition of English as the Language of Instruction in American Schools (La Imposición del Inglés como el Idioma de Instrucción en las Escuelas Americanas), 1970 Revista de Derecho Puertorriqueño 175 (1970).

26. Véase a Liebowitz, English Literacy (Alfabetismo en Inglés), Nota 23 de este apéndice; véase también las págs. 6-13.

27. Véase las págs. 12-14.

28. Véase, por ejemplo, a Torres v. Sachs, 381 Fed. Supp. 309 (S.D. N.Y. 1974). Puerto Rican Organization for Political Action (PROPA) v. Kusper 490 F. 2d. 575 (7mo Cir. 1973); Castro v. California 2 Cal. 3ro 223 (1970); Graves v. Barnes 343 Fed. Supp. 704 (W.D. Texas 1972); White v. Regester, 412 U. S. 755 (1973).

al segmento de la población votante que representan.[29]

Puede, sin embargo, que no sea constitucionalmente necesario definir la clase como "sospechosa" incluyendo a todos los estudiantes que no hablan inglés. Los mayores grupos que no hablan inglés que sufren de discriminación por parte de las escuelas monolingues--los mexicoamericanos, los puertorriqueños, los asiático americanos y los americanos nativos[30] --cualifican como grupos raciales o étnicos "sospechosos" aparte de sus diferencias linguísticas. De manera que la condición de "sospechoso" hace tiempo que se les ha dado a grupos que no hablan inglés tales como los chinoamericanos,[31] los japoneses americanos,[32] y los mexicoamericanos.[33] Para los efectos de la enmienda 14, hay suficientes precedentes y verdaderas bases

---

29. Véase Political Participation of Mexican Americans in California (1971) (Participación Política de los Mexicoamericanos en California /1971/) del Comité Asesor Estatal de California a la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU. Para un estudio de la falta de representación de los Chicanos en tres estados del suroeste, Véase a Padilla y Ramírez en "Patterns of Chicano Representation in California, Colorado, and New Mexico" (Patrones de Representación de los Chicanos en California, Colorado y Nuevo Mexico), 5 Aztlán 189 (Otoño de 1974). La Comisión está haciendo más estudios en esta área en conexión con vistas congresionales sobre la Ley del Derecho al Voto. Los resultados estarán disponibles para el verano de 1975.

30. Véanse las págs. 17 - 23 que dicen del fracaso del sistema escolar americano en educar niños de estos grupos.

31. Véase, por ejemplo, a Yick Wo v. Hopkins, 118 U. S. 356 (1886).

32. Véase, por ejemplo, a Korematsu v. EE.UU. 323 U. S. 214 (1944).

33. Véase, por ejemplo, a Hernández v. Texas, 347 U. S. 475 (1954); Keyes v. School District No. 1 (Denver), 413 U. S. 189 (1973).

para establecer a los puertorriqueños como una minoría identificable por su etnicismo y su origen nacional.[34] Los nativos americanos tienen un estado legal singular, pero para los efectos de la enmienda 14, en cuanto a lo que las acciones del estado concierne, ellos también tienen que ser considerados como un grupo racial "sospechoso".[35] Los estudiantes de la minoría linguística, particularmente aquellos procedentes de grupos raciales y étnicos "sospechosos", por lo tanto, constituyen una clase "sospechosa" que requiere protección judicial especial del "proceso político mayoritario" y de la educación monolingue que éste impone.

Intereses Fundamentales

Al igual que las acciones del estado que envuelven clasificaciones "sospechosas", las acciones del gobierno que restringen "intereses fundamentales" son también revisadas cuidadosamente. Si la educación fuere un interés fundamental, entonces las normas escolares que infringen sobre el derecho a obtener una educación serían escrutinadas cuidadosamente para determinar si el estado tiene una justificación apremiante para esas normas.[36]

En San Antonio School Board v. Rodríguez,[37] sin embargo, el

---

34. Véase las Notas 31-33; Galván v. Levine, 345 Fed. Supp. 67 (S.D.N.Y. 1972) (tribunal de tres jueces); Puerto Rican Report (Informe Puertorriqueño) (informe inédito programado para ser publicado para el verano de 1975).

35. Véase a Rosenfelt, en Indian Schools and Community Control (Escuelas Indias y Control de la Comunidad), 25 Stan L. Rev. 489, 505, 539-541 (1973).

36. Véase el texto que acompaña las Notas 8-13 de este apéndice.

37. 411 U. S. 1 (1973).

BEST COPY AVAILAb.

Tribunal Supremo, rechazando una recusación constitucional del sistema usado por Texas para financiar la educación, dictaminó que la educación no está entre esos derechos substantivos protegidos por la Constitución. Aunque reafirmaron su creencia en la importancia crítica de la educación,[38] una mayoría de cinco jueces sostuvo que la Constitución no le garantiza a todas las personas ni explícita ni implícitamente el derecho a obtener una educación.[39] Como resultado de esto, el tribunal rehusó aplicarle el tipo de revisión más alto que hubiera requerido que el programa de financiamiento del estado estuviese respaldado por un interés apremiante del gobierno y encontró que el programa se ceñía a las normas tradicionales de igual protección.

Aún cuando la educación no fuera un derecho constitucional substantivo, el tribunal no debería aplicar una norma de "mero raciocinio" con su inevitable aceptación de la constitucionalidad de la acción recusada del estado, cuando se trata de la educación de niños que no hablan inglés. En años recientes, el tribunal ha estado dependiendo menos y menos de el bien arraigado sistema de revisión de "dos niveles" descrito arriba.[40] A pesar del uso

---

38. Idem, a 30-31

39. Idem, a 35.

40. Véase a Nowak en Realigning the Standards of Review under the Equal Protection Guarantee - Prohibited, Neutral, and Permissive Classifications (Realineando las Normas de Revisión bajo la Garantía de Igualdad de Protección - Clasificaciones de Prohibición, Neutrales y Permisivas), 62 Geo. L.J. 1071 (1974); Gunther, The Supreme Court, 1973 Term - Forward (El Tribunal Supremo, Término

Continúa

ocasional de un idioma a "dos niveles",[41] el tribunal parece estar formulando un enfoque alternativo para algunos casos de igual protección. Confrontado por clasificaciones que parecen ser "sospechosas",[42] el tribunal, indeciso en cuanto a requerir un escudriñamiento estricto con su inevitable conclusión de anticonstitucionalidad,[43] ha tratado de crear una norma de revisión intermedia que no sea ni estricta ni permisiva. El tribunal ha revelado una renuencia similar en los casos de interés fundamental[44] y consecuentemente ha utilizado la norma intermedia que ha surgido para poder establecer distinciones que el examen de "dos niveles" no permite.[45]

---

del 1973-Hacia Adelante); In Search of Evolving Doctrine on a Changing Court: A Model for a Newer Equal Protection (Buscando Evolucionar la Doctrina en una Corte que está Cambiando: Un Modelo para Nueva Igualdad de Protección), 86 Harvard Law Review 1 (1972). El Juez Marshall ha sido el que más abiertamente ha criticado el "rígido enfoque al análisis de la igualdad de protección" del Tribunal. San Antonio School District v. Rodríguez, 411 U.S. a 98-110 (U.S. Juez Marshall, opinión disidente).

41. Roe v. Wade, 410 U.S. 113, 152-156 (1973); Frontiero v. Richardson, 411 U.S. 677 (1973); San Antonio School District v. Rogríguez, 411 U.S. 1 (1973).

42. Weber v. Aetna Casualty and Surety Co., 406 U.S. 164 (1972) (ilegitimidad); New Jersey Welfare Rights Organization v. Cahill, 411 U.S. 619 (1973) (ilegitimidad); Reed v. Reed, 404 U.S. 70 (1971) (sexo).

43. El Prof. Gunther ha caracterizado este nivel de revisión más alto como "estricto en teoría y fatal en la práctica". Gunther, Nota 40 a 8.

44. Dandrige v. Williams, 397 U.S. 471 (1970); Bullock v. Carter, 405 U.S. 134 (1972); Lindsey v. Normet, 405 U.S. 56 (1972). Véase a Nowak, Nota 40 a 1082-1092.

45. Idem; Compare a James V. Strange, 407 U.S. 128 (1972) con Fuller v. Oregon, 417 U. S. (1974).

En pocas palabras, en casos en donde exista una clase identificable con características "sospechosas" y en donde estén en juego intereses críticos, aunque no "fundamentales", ultimamente el tribunal ha tenido la tendencia de analizar con creciente intensidad la acción recusada del estado.[46] En estos casos, el tribunal no ha aceptado la aserción de que ningún interés concebible del estado legaliza las actividades gubernamentales envueltas y sólo sometió el programa gubernamental a una revisión mínima. En su lugar, en estos casos que no son ni "estrictos" ni "permisivos", el tribunal ha requerido que los medios seleccionados de hecho aceleren los resultados que las acciones del estado se proponían alcanzar y ha analizado cuidadosamente las justificaciones que el gobierno asegura tener para sus acciones.

El mantenimiento de un programa educacional monolingue en donde los estudiantes que asisten a loa escuela no hablan inglés, aún cuando no amerite un revisión "activa", ciertamente cae dentro de esta nueva tendencia de casos de "revision intensificada". No sólo es la clase que está en desventaja debido a la norma educacional casi igual que las categorías históricamente "sospechosas", sino que la educación ha sido reconocida consistentemente como jugando un

---

46. San Antonio School District v. Rodríguez, 411 U.S. 1 (1973), a primera vista parece estar en controversia con esta tendencia general de revisión intensificada. Este caso, sin embargo, se distingue fácilmente. No se encontró que existiera ninguna clase identificable ni se encontró que ninguna clase sufriera de una "absoluta deprivación del interés de educación tradicionalmente favorecido". Véase discusión infra, 184-187.

BEST COPY AVAILABLE

"rol vital. . . en una sociedad libre."[47] Así, en esta situación, el estado tendrá que producir razones, si no inminentes, por lo menos substancialmente convincentes, para el uso de normas educacionales. Como se discutirá abajo,[48] un argumento como ese no puede defenderse.

Acción "Neutral" del Estado

Contrario a las acciones gubernamentales que explícitamente contienen una clasificación, la instrucción exclusivamente en inglés por sí sola no clasifica a los estudiantes. Los oficiales escolares están muy prestos a arguir que cualquier discriminación en contra de los estudiantes que no hablan inglés es el resultado "de facto" de sus inhabilidades en el lenguaje ingl y no de ningún plan educacional que intenta discriminar. También aseguran que la norma educacional monolingue uniforme que el estado neutralmente aplica a todos los estudiantes está racionalmente relacionada con los "propósitos educacionales y de socialización para los cuales se establecieron las escuelas públicas".[49] Como

---

47. San Antonio School Board v. Rodríguez, 411 U.S. a 31. Más aún, la presencia combinada tanto de una clasificación tradicionalmente rechazada (idioma y origen racial/étnico) como de un interés tradicionalmente favorecido (educación) garantizan una revisión intensificada a pesar de que cada una, por sí sola, puede que no sea lo suficiente para motivar este escrutinio judicial a un nivel más alto. Véase la Nota, The Evolution of Equal Protection-Education, Municipal Service, and Wealth (La Evolución de Igualdad de Protección-Educación, Servicio Municipal y Riqueza), 7 Harv. Civ. Lib. Civ. Rts. L.R. 105 (1972) ("la doble hélice de igual protección").

48. Véase infra. a 193-194.

49. Lau v. Nichols, 483 F. 2d 791, 798 (9th Cir. 1973), revisado 414 U.S. 563 (1974).

no se les puede hacer responsables de los "problemas" linguísticos de ciertos niños, los oficiales escolares niegan que tengan que rendir cuentas sobre la resultante deprivación de oportunidades educacionales. El Tribunal Supremo, sin embargo, ha rechazado este enfoque "de avestruz" hacia la discriminación, sosteniendo repetidamente que los programas aparentemente neutrales del estado pueden ser inconstitucionales en donde su efecto inevitable sea excluir uniformemente a un grupo identificable de ciudadanos del goze de un derecho o de los beneficios gubernamentales que están a la disposición de todos los demás.

El caso principal para esta proposición de que el estado tiene que atenerse a las consecuencias de algunas de sus acciones, es el de Griffin v. Illinois[50] en el que el Tribunal Supremo invalidó un procedimiento del estado que requería, de los demandados que desearan apelar de sus convicciones, el pago de la preparación de las transcripciones de su juicio. El Tribunal dictaminó que el procedimiento, aunque uniforme e igualmente aplicable a todos, le negaba inconstitucionalmente a los indigentes el acceso a una revisión por un Tribunal de Apelaciones de casos criminales. El tribunal se concentraba de este modo, según las palabras de Juez Frankfurter, en las "crueles consecuencia(s) que inevitablemente resultaban de una barrera monetaria erguida por el estado".[51] El Juez Harlan protestó de esta decisión, arguyendo que "todo lo

---

50. Griffin v. Illinois, 351 U.S. 12 (1956).

51. Idem a 23.

que Illinois ha hecho ha sido dejar de aliviar las consecuencias de las diferencias en circunstancias económicas que existen, completamente aparte de cualquier acción del estado".[52] El tribunal, sin embargo, ha repetido consistentemente la decisión en el caso de Griffin en casos de debido proceso legal.[53]

En otras áreas la necesidad de concentrarse en las consecuencias de las acciones del estado ha sido también aceptada judicialmente. Así, en casos concernientes a la votación, el Tribunal ha invalidado estatutos, aparentemente neutrales, que privaban con efectividad a los indigentes de sus derechos civiles[54] e impedían que candidatos con insuficientes recursos económicos participaran de las elecciones primarias.[55] Finalmente, en el caso de San Antonio School Board v. Rodríguez, el tribunal, aunque consideró constitucional el sistema para el financiamiento de la educación en Texas, sin embargo, aprobó el enfoque de Griffin.[56] A pesar de que negó la protesta de igual protección en el plan estatutorio, el tribunal no vaciló en concentrarse exclusivamente en las consecuencias de las acciones gubernamentales.

---

52. Idem a 34 (Harlan, J., opinión disidente).

53. Véase, por ejemplo, Britt v. North Carolina, 404 U. S. 226 (1971); Gardner v. California, 393 U.S. 367 (1969); Douglas v. California, 372 U.S. 353 (1963).

54. Harper v. Virginia Bd. of Elections, 383 U.S. 663 (1966).

55. Bullock v. Carter, 405 U.S. 134 (1972).

56. 411 U.S. a 20-25.

El significado de Griffin y casos relacionados estriba en su rechazo del argumento de que las consecuencias discriminatorias que el estado decide ignorar, constitucionalmente dejan de existir. Los oficiales del estado simplemente no están en libertad de ignorar el hecho de que algunas personas, debido a su indigencia, pueden verse privadas de ciertos derechos o beneficios conferidos por el estado. Una denegación de igual protección podría ocurrir, por lo tanto, en donde efectos desiguales fluyen directamente de las normas del estado calificadas como "neutrales" y los oficiales estatales son responsables por estas desigualdades.

Aunque este énfasis en las consecuencias de la acción del estado ha ocurrido en casos que han envuelto discriminación en contra de indigentes, el principio de que programas del estado que parezcan ser neutrales podrían estar violando la Constitución, es igualmente aplicable a la situación de los estudiantes que no hablan inglés.

En Rodríguez, el tribunal, al denegarles condición de "sospechosos" a personas "pobres" afectadas por el sistema de financiamiento escolar de Texas, clarificó las características centrales de la clase indigente en Griffin y de ese modo hizo claro el paralelo entre los "obstáculos" monetarios y linguísticos erguidos por las normas del estado. El grupo en Griffin, dijo el tribunal, era definible e identificable como una clase a quien se le hacía completamente imposible pagar la cantidad requerida por el estado y, como resultado de esto, "sustentaba absoluta deprivación

de una oportunidad significativa para disfrutar" de un beneficio disponible a otros...[57] Contrario a la clase de gente "pobre" que en Rodríguez[58] el tribunal encontró ser un "grupo diverso y heterogéno", una clase definida como estudiantes que no hablan inglés refleja las características encontradas en Griffin. Las personas que no pueden entender inglés son por lo menos, tan fácilmente definibles e identificables como son los indigentes. Más aún, las consecuencias de pertenecer a este grupo fácilmente delineados son las mismas que en Griffin. El resultado inevitable de un programa educacional monolingue es la exclusión "absoluta" del proceso educacional hasta que se aprenda inglés.

Elaborando sobre su distinción de "absoluta deprivación", el tribunal, en Rodríguez, enfatizó que todos los estudiantes en Texas estaban recibiendo una "educación adecuada".[59] Lo mismo simplemente no se puede decir de los niños de la minoría linguística. Hasta que los estudiantes que no hablan inglés no adquieran la suficiente proficiencia en ese idioma para entender las instrucciones, no adquirirán ninguna educación significativa en las escuelas monolingues; el proceso educacional se convierte entonces en un "ritual sin sentido".[60]

---

57. San Antonio School Board v. Rodríguez, 411 U.S. a 20.

58. Idem a 28.

59. Idem a 24.

60. Douglas v. California, 372 U.S. 353, 358 (1963). Según observara un comentarista: "Aunque los niños que no hablan inglés adquirieran un mínimo de conocimientos y destrezas en ese idioma, a pesar de que estén siendo instruídos en una lengua que no pueden entender, las actitudes negativas duraderas fomentadas bajo estas circunstancias pueden reducir la suma total de los que la escuela imparte a cero, o

BEST COPY AVAILABLE

Continúa

Al denegarles a estos niños una "educación adecuada", las escuelas imponen sobre los niños que no hablan inglés la misma clase de "deprivación absoluta" de "oportunidades significativas" que les imponen a los indigentes en Griffin.[61] Esta exclusión a los estudiantes que no hablan inglés, de los beneficios educacionales ofrecidos a otros estudiantes, viola el principio más importante de Griffin:

> Griffin v. Illinois y los casos que le siguen establecen el principio de que el estado debe, como una cuestión de igual protección, proveer a los presos indigentes con los instrumentos

---

Continúa

aún peor que a nada". Grubb, Breaking the Language Barrier: The Right to Bilingual Education (Rompiendo la Barrera del Lenguaje: El Derecho a una Educación Bilingüe), 9 Harv. Civ. Lib. L.R. 52, 85 (1974).

61. El mismo análisis enfocando la denegación de un acceso significativo a los derechos y beneficios abiertos a otros, fue usado por el Tribunal en Ross v. Moffitt, 417 U.S. 600, 611-616 (1974), en donde dictaminó que un estado no le deniega a un demandado indigente el "acceso significativo" a una revisión de apelación requerido por las enmiendas cinco y catorce cuando le provee una "oportunidad adecuada" para presentar sus reclamaciones imparcialmente en el proceso de apelaciones del estado, proveyéndole asesoría legal, pero no un asesor legal para apelaciones discrecionales. A pesar de que se acepta que tal fallo impone un "impedimento relativo" a los indigentes, el cual no se le impone a los que no lo son, se encontró que el impedimento era "menor que el impedimento" impuesto a los indigentes en el caso de Griffin. El principio en este caso es directamente aplicable a los estudiantes que no hablan inglés: el "acceso significativo" a los derechos conferidos por el estado a recibir una educación no tiene lugar en los casos en que a los individuos no se les proporciona una "oportunidad adecuada" para hacer uso de esos derechos. Véase también a Sosna v. Iowa, 419 U.S. 393, 43 U.S.L.W. 4125 (enero 14 de 1975) (requisito de 1 año de residencia para que un divorcio sea constitucional porque el divorcio no está "irreparablemente ejecutado"; "el acceso" solamente "se retrasa").

> básicos para una defensa o apelación adecuadas, cuando estos instrumentos están disponibles a un precio para otros prisioneros.[62]

Así mismo las escuelas, habiendo asumido la responsabilidad de educar niños, debe proveer a los estudiantes que no hablan inglés con los instrumentos básicos para una educación adecuada. El no hacerlo ofende la Constitución.

Intención

Una clasificación basada en la habilidad para hablar inglés, aunque es paralela a la clasificación basada en la indigencia, que fue considerada inconstitucional en Griffin, no obstante, en parte deriva su condición de "sospechosa" de su enlace directo con las distinciones raciales y de origen nacional.[63] El tribunal, sin embargo, ha declinado adoptar el enfoque de Griffin, en casos que envuelven estas clasificaciones "sospechosas", a pesar de que las clasificaciones por raza y por origen nacional están más arraigadas a la historia constitucional y a los precedentes que a la indigencia.[64] En el área de la desegregación escolar particularmente, el tribunal ha indicado que su enfoque no está centralizado en los efectos de

---

62. Britt v. North Carolina, 404 U.S. 226, 227 (1971).

63. Véase el texto que acompaña las Notas 30-35.

64. Véase la Nota 7 de este apéndice. Tribunales inferiores, sin embargo, han enfocado el efecto de las acciones del estado en casos que envuelven discriminación racial. Véase, por ejemplo, a Hobson v. Hansen, 269 F. Supp. 401 (D.D.C. 1967), afirmado sub nom (bajo un nombre diferente), Smuck v. Hobson, 408 F. 2d 175 (D.C. Cir. 1969); Norwalk CORE v. Norwalk Redevelopment Agency, 395 F. 2d 920 (2d Cir. 1968); Chance v. Board of Examiners, 458 F. 2d (2d Cir. 1972).

las acciones del estado, sino en la intención en que se basan estas actividades.[65] En estos casos, los oficiales escolares han mantenido que no tienen ninguna mala intención, enfatizando su argumento de que la segregación escolar envuelta es accidental, y por tanto, "de facto" (de hecho).

A pesar de la palabra final del tribunal sobre la segregación escolar llamada "de hecho"[66] hay varias razones por las cuales la cuestión de la intención desarrollada en la ley que cubre la segregación escolar, no debe introducirse en los casos que envuelven las luchas de los estudiantes de la minoría linguística por tener iguales oportunidades educacionales. Significativamente, la clase en contra de la cual discriminan las juntas escolares que operan un sistema escolar segregado "de facto" carece de una característica

---

65. En Keyes v. School District No. 1 (Denver), 413 U.S. 198 (1973), el tribunal decidió que sólo las acciones de segregación intencional por parte de los oficiales escolares son anticonstitucionales. Al evaluar si esta violación constitucional ha sido remediada, sin embargo, el tribunal no considera que la intención tenga relevancia. En lugar de eso, enfoca exlusivamente los efectos de los esfuerzos remediales. Véase, sin embargo, a Wright v. Council of the City of Emporia, 407 U.S. 451, 462 (1972).

66. Véase la opinión separada del Juez Powell en Keyes v. School District No. 1, 413 EE.UU. a 217, en donde argumenta en favor de la abolición de la distinción de jure/de facto (por derecho/por hecho) de la segregación y de su énfasis en la intención. La Comisión ha mantenido por mucho tiempo la posición de que no importa que la segregación sea intencional o accidental, ésta debe ser eliminada de nuestros sistemas escolares públicos. Véase Racial Isolation in the Public Schools (El Aislamiento Racial en las Escuelas Públicas) (1967) (en adelante citada como Racial Isolation) (Aislamiento Racial), de la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU.

crítica mencionada arriba que se encuentra en la línea de casos Griffin. Los estudiantes que asisten a las escuelas segregadas "de facto" (de hecho) no sufren una "deprivación absoluta de una oportunidad significativa" para obtener una educación; se les ofrece por lo menos alguna oportunidad para obtener una educación, aunque no sea igual a la que se podría obtener en las escuelas integradas.[67] Como en Rodríguez, se puede arguir que se les está ofreciendo una "educación adecuada".[68] La exclusión total encontrada en Griffin no se encuentra en los casos de segregación escolar considerados como "de facto". Claramente sí existe con respecto a los estudiantes que no hablan inglés. Tal como dijera el tribunal en Lau: ". . . los estudiantes que no entienden inglés están privados con efectividad de obtener ninguna educación significativa".[69]

Más aún, además de la diferencia en el alcance de la deprivación, en Griffin era claro que la acción del estado, aparentemente neutral, de hecho resultó en igualdad. Así mismo, no puede debatirse seriamente que las oportunidades educacionales desiguales son el resultado de una norma educacional monolingue. Sin embargo, se ha debatido vigorosamente si las escuelas segregadas "de facto"

---

67. Véase Racial Isolation (Aislamiento Racial), Nota 65 a 73-114.

68. San Antonio School District v. Rodríguez, 411 U.S. a 24; véase el texto que acompaña las Notas 59-61.

69. Lau v. Nichols, 414 U.S. a 566.

son en realidad "inherentemente desiguales".[70]

En donde el daño ocasionado por la acción del estado alegadamente "neutral" esté en duda y el programa del estado pueda ser respaldado racionalmente, el tribunal tiene por lo menos alguna base para requerir intento malicioso como un elemento de la acción del estado antes de invalidar la actividad.[71] Es concebible que una norma aparentemente neutral, tal como, por ejemplo, un sistema escolar de la vecindad, pudiera aumentar los intereses legítimos de la misma, tales como permitir que niños que juegan juntos en su "vecindario" asistan a la escuela juntos. En ausencia de la prueba de que un plan racional le causa daño demostrable a las minorías, la renuencia del tribunal a invalidar normas legítimas sin pruebas de una intención maliciosa de segregar las escuelas[72] por lo menos se puede entender.[73] En donde el daño es obvio, sin embargo, el requisito de

---

70. Compare Racial Isolation (Aislamiento Racial) con "Race and the Outcomes of Schooling" (La Raza y los Resultados de la Enseñanza Escolar) de Cohen, Pettigrew y Riley, en On Equality of Educational Opportunity (Sobre Igualdad de Oportunidad Educativa), Mosteller y Moynihan, Eds., (1972).

71. Véase en términos generales a De Facto School Segregation: A Constitutional and Empirical Analysis (Segregación Escolar De Facto: Un Análisis Constitucional y Empírico) de Goodman, 60 Cal. L. Rev. 275, 298-320 (1972).

72. Así, en U.S. v. Bd. of Sch. Comm'rs of Indianapolis, Ind., 474 F. 2d 81 (7th Cir. 1973), el tribunal invalidó un plan escolar de la vecindad porque fue intencionalmente usado para ocasionar segregación escolar.

73. Esto no es para sugerir que en una norma escolar de la vecindad existe un intento malicioso que ignora la constitución. Véase, por ejemplo, a Brewer v. School Bd. of City of Norfolk, Va., 397 F. 2d 37, 41-42 (4th Cir. 1968). Donde existe un historial de segregación escolar de jure (de derecho), es el efecto de las decisiones de los oficiales escolares, no su intención, lo que constituye el factor determinante. Véase la Nota 65 de este apéndice.

la intención es no sólo innecesario, sino, de hecho, se convierte en una protección para la discriminación maliciosa. Con respecto a niños que no hablan inglés, el daño es dolorosamente claro. No importa qué base racional pueda tener una norma educacional monolingue, resultará inevitablemente en detrimento de los estudiantes que no hablan inglés. Los oficiales escolares deberán tener conocimiento de los numerosos estudios que existen documentando las consecuencias destructivas de la educación monolingue.[74] El excusar un enfoque educacional monolingue basándose en que los oficiales escolares no intentaban motivar estas consecuencias es dar la aprobación para que la discriminación continúe. Permitir a los estados que cierren sus ojos a estas consecuencias de sus acciones basándose en que no fueron motivadas por una intención maliciosa[75] es jugar juegos semánticos con la educación y los futuros de los niños que no hablan inglés.

Intereses de los Estados

Hasta ahora se ha argumentado que una norma educacional monolingue discrimina en contra de una clase con características

---

74. Véase las páginas 16-23

75. A la luz del historial de discriminación de este país por motivos de raza, de color o de religión, en contra de los grupos minoritarios que no hablan inglés, es cuestionable hasta qué punto el uso exclusivo del inglés en las escuelas públicas no es producto de un intento discriminatorio. Véase a Liebowitz, en The Imposition of English as the Language of Instruction in American Schools (La Imposición del Inglés como el Lenguaje de la Instrucción en las Escuelas Americanas), Nota 24, supra; Véase también las págs. 6-12.

"sospechosas" (niños que no hablan inglés) en un área de importancia crítica, si no es fundamental (la educación) y que como resultado de esto los tribunales tienen que someter tal programa educacional a una revisión "activa" o "intensiva". Los argumentos que tratan de excusar la discriminación inherente en la imposición de instrucción exclusivamente en inglés basados en la razón de que tal discriminación es "de facto", han sido rechazados. Por consecuencia, la Constitución requiere que los oficiales escolares respalden su programa educacional monolingue presentando intereses válidos del estado que puedan sobrevivir un cuidadoso análisis judicial.[76] Si los oficiales escolares no pueden demostrar sin lugar a dudas que la instrucción exclusivamente en inglés adelanta objetivos legítimos del sistema de educación pública, entonces los programas monolingues deberán ser juzgados constitucionalmente deficientes y se deberá implementar un enfoque más adecuado a las necesidades de los niños que no hablan inglés.

Obviamente, una norma monolingue no adelante más la realización del objetivo de proveer una educación a todos los niños. No importa cuál sea la naturaleza exacta del propósito de la educación pública, tal educación, cuando se provee exclusivamente en inglés, no llega a los niños que no hablan inglés. Sin el requisito básico de la proficiencia en inglés, los niños que no hablan ese idioma no pueden obtener el conocimiento substantivo, las destrezas cognitivas y expresivas ni el saludable concepto de sí mismo que la escuela

---

76. Véase las págs. 178-183.

pública trata de impartir a los estudiantes.[77]

Otro objetivo establecido por las escuelas públicas y por los programas educacionales monolingues es el hacer todos los estudiantes proficientes en inglés y de ese modo substituir con inglés cualquier otra lengua vernácula "extranjera".[78] En donde hay números aislados e insubstanciales de estudiantes de la minoría linguística, es concebible que el método de aprendizaje de un idioma por medio de una "total inmersión" que afirma que un niñito sumergido en un ambiente excolar exclusivamente en inglés desarrollará destrezas en ese idioma, resulte para alcanzar el objetivo.[79] Pero muchos niños criados con otra lengua no llegarán a ser proficientes en inglés y mucho menos llegarán a substituir el inglés por su lengua vernácula simplemente por estar expuestos a él. Estando reforzado constantemente por su uso en la comunidad de donde los estudiantes proceden, su lengua nativa no será descartada y reemplazada por un segundo idioma para la enseñanza del cual las escuelas monolingues carecen de un sistema. En donde hay grandes números de estudiantes que no hablan inglés, particularmente procedentes de grupos minoritarios en contra de los cuales se discrimina debido a su raza o su origen nacional, el peso de la

---

77. Véanse las notas 17-19 de este apéndice.

78. Véase a Meyer v. Nebraska 262 U.S. 390, 401-402 (1923); Lau v. Nichols, 483 F. 2d 791, 798, (9th Cir. 1973), revisado 414 U.S. 563 (1974): "...[E]l uso del inglés por parte del estado como el idioma de instrucción en sus escuelas está íntima y apropiadamente relacionado con los propósitos educacionales y de socialización para los cuales las escuelas públicas son establecidas. Esta es una nación de habla inglesa".

BEST COPY AVAILABLE

79. Véase las págs. 82-97.

evidencia mayormente indica que el método de inmersión total fracasa inevitablemente.[80] De todos modos, dado el completo fracaso de las escuelas monolingues en educar a estos estudiantes, el peso de la prueba descansa, sin duda, en las escuelas que deben probar, en la práctica que el medio seleccionado (la educación monolingue) en verdad acelera el alcance de cualquiera de los objetivos establecidos.[81] Una carga como esa simplemente insostenible.

La existencia de alternativas educacionales menos onerosas para los niños que no hablan inglés nulifica aún más cualquier esfuerzo del estado para justificar la instrucción exclusivamente en inglés. Los educadores han desarrollado y continúan refinando métodos para instruir con efectividad a los niños que no hablan inglés, desde los rudimentarios programas de Inglés como un Segundo Idioma (ISI) hasta los programas bilingues biculturales estilizados.[82] Por supuesto, el diseño e implementación de tales programas, la compra de materiales para educación especial y el adiestramiento de administradores y facultad conllevan costos monetarios iniciales. Luego de hacerse estas inversiones, sin embargo, casi todos los otros gastos

---

80. Véase las págs. 16-23.

81. En los casos que envuelven discriminación racial, en donde se ha establecido un caso prima facie (a primera vista), los tribunales han estado requiriendo de los demandados más y más la responsabilidad de presentar evidencia para justificar sus actividades. Véase a Keyes v. School District No. 1, 413 U.S. 189 (1973); P.V.Riles, 343 F. Supp. 1306 (N.D.Cal. 1972).

82. Véase las págs. 28-72.

serán por la instrucción.[83]

Son estas preocupaciones económicas limitadas lo que los oficiales escolares presentan para respaldar la educación monolingue.[84] El Tribunal Supremo ha aceptado que un estado podría legítimamente tratar de conservar la integridad fiscal de sus programas.[85] Los oficiales escolares tienen que hacer selecciones difíciles cuando existen demandas que compiten por sus limitados presupuestos y no tienen que atacar todo aspecto de todos los problemas con que se confrontan.[86] Sin embargo:

> . . . puede que un estado no realize /su/ propósito haciendo distinciones denigrantes entre las clases de sus ciudadanos. No podría, por ejemplo, negarle a los mismos indigentes el acceso a sus escuelas para reducir los gastos de educación. . . La economía. . . no puede justificar una clasificación que por lo demás es denigrante.[87]

Así mismo, los estados no pueden economizar dinero a costa de los estudiantes que no hablan inglés. Si el daño que sufrirían fuera por un período de tiempo relativamente corto e insubstancial, los

---

83. Con relación a esto, se debe recordar que los padres de estudiantes que no hablan inglés están pagando por la instrucción a través de sus contribuciones. Pero sus hijos e hijas no reciben beneficios algunos de estos dólares de contribuciones mientras se use un sistema de instrucción monolingue.

84. Véase a Serna v. Portales Municipal Schools 351 F. Supp. 1279, 1383 (D.N. Mex. 1972), afirmado 499 F. 2d 1147 (10th Cir. 1974); Lau v. Nichols, 483 F. 2d a 804 (Juez de Distrito Hill, opinión disidente).

85. Shapiro v. Thompson, 394 U.S. 618, 633 (1969).

86. Dandridge v. Williams, 397 U.S. 471, 487 (1970).

87. Shapiro v. Thompson, 374 U.S. a 633; Véase también a Frontiero v. Richardson, 411 U.S. 677, 690 (1973).

argumentos del estado tendrían más significado constitucional.[88] Pero la desventaja sufrida por los estudiantes que no hablan inglés les dura toda la vida. Según el tribunal dijo en Brown v. Board of Educación

> En estos días, es dudoso que se pueda anticipar razonablemente que ningún niño pueda triunfar en la vida si a él o a ella se le niega la oportunidad de una educación.[89]

La desventaja a largo alcance causada por una norma monolingue, unida a las cantidades de dinero relativamente pequeñas que se necesitan para implementar programas para los estudiantes que no hablan inglés y al hecho de que el dinero que en la actualidad se usa para instrucción monolingue está siendo esencialmente desperdiciado en estudiantes que no hablan inglés, hacen que las reclamaciones financieras del estado rayen en lo frívolo.

El Remedio

Tal como lo documenta este informe, la gama de programas que facilitan la educación de los estudiantes que no hablan inglés es amplia. Lo apropiado de cualquier programa en particular dependerá de numerosos factores, tales como la concentración de estudiantes de la minoría linguística en la comunidad, su nivel de habilidad en el idioma inglés, las actitudes del grupo de la minoría linguística hacia el de la mayoría cultural de habla inglesa y vice versa y el deseo, por parte de la comunidad minoritaria, de fomentar el uso

---

88. Véase Developments - Equal Protection (Desarrollos - Igual Protección), supra nota 5 a 1104.

89. 347 U.S. 486, 493 (1954).

de su lengua y su cultura.[90]

Hace tiempo que el Tribunal Supremo reconoció que al desarrollar remedios constitucionales[91] condiciones tales como las que existen en las escuelas locales deberán ser consideradas. De acuerdo con eso, en los casos de desegregación de escuelas, el tribunal apropiadamente impuso a las autoridades escolares locales "la responsabilidad principal de elucidar, evaluar y resolver estos problemas"[92] para determinar, primero que nada, el tipo y alcance de las medidas que remediarían esa violación constitucional.

Las normas de la evaluación judicial en los planes desarrollados por los oficiales escolares locales para los estudiantes que no hablan inglés deberán ser las mismas que el Tribunal Supremo ha utilizado en casos de desegregación escolar: ¿promete el plan, realísticamente, dar resultado y promete, realísticamente, dar resultado ahora?[93] Así como en los casos de desegregación, a los

---

90. Véase las págs. 91-97.

91. Véase, por ejemplo, a Brown v Board of Education (II), 349 U.S. 294 (1955).

92. Idem a 299.

93. Green v. County School Bd., 391 U.S. 430, 439 (1968). En por lo menos dos demandas iniciadas para remediar la segregación escolar de jure (de derecho), se obtuvieron programas educacionales diseñados específicamente para estudiantes que no hablan inglés. U.S. v. Texas, 321 F. Supp. 1043 (E.D. Tex. 1970), suppplementado por 330 F. Supp. 235 (E.D. Tex. 1971), afirmado 447 F. 2d 441 (5th Cir.), certificación denegada 404 U.S. 1016 (1972); Keyes v. School District No. 1, 380 F. Supp. 673, 692, 694-696 (D. Colo. 1974) devuelto de 413 U.S. 189 (1973).

Continúa

oficiales escolares también deberá requerírsele que eliminen, hasta donde sea posible, todos los efectos discriminatorios de sus acciones inconstitucionales.[94] Los oficiales escolares, por tanto, deberán implementar programas apropiados para remediar las necesidades linguísticas de los estudiantes de mayor edad que han sido desatendidos. Del mismo modo, como la exclusión de los estudiantes de habla inglesa de poder participar de manera significativa en programas educacionales, ha creado una atmósfera denigrante hacia su lengua y su cultura, también se deberán tomar las medidas necesarias para sobreponerse a estos efectos discriminatorios incorporando al plan de estudios educacional materiales que reflejen estas diferencias linguísticas y culturales.[95] En resumen, la medida de efectividad con que se establezcan programas educacionales para los estudiantes que no hablan inglés y se contrarresten los vestigios dañinos de la discriminación del pasado, deberá ser la base para evaluar los planes de las escuelas locales.

Finalmente, deberá notarse que el derecho de los estudiantes

Continúa

Otras litigaciones que han resultado en programas para estudiantes que no hablan inglés son Serna v. Portales Municipal Schools, 499 F. 2d 1147 (10th Cir. 1974) y ASPIRA of New York v. Bd. of Educ. of the City of New York, 72 Civ. 4002 (S.D.N.Y., decreto por consentimiento, 29 de agosto de 1974). El plan ordenado por Lau v. Nichols (véase la nota 2 de este apéndice) espera la decisión del tribunal de distrito a donde fue devuelto.

94. Green v. County School Bd., 391 U.S. a 438.

95. Véase las págs. 38-48 y 83-91.

que no hablan inglés a igualdad en oportunidades educacionales no varía de acuerdo con el número de ellos que haya en el sistema escolar.[96] El principio constitucional no queda invalidado por el hecho que haya un solo o muy pocos estudiantes que no hablan inglés asistiendo a una escuela en particular. Aún siendo esa la situación, las escuelas deberán tomar las medidas necesarias para asegurarse de que esos estudiantes tienen acceso al plan de estudios educacional. El número de estudiantes, sin embargo, es importante para determinar cuál es el programa más apropiado.

En donde hay un número muy reducido de niños que no hablan inglés, un programa de instrucción mínimo en destrezas linguísticas en inglés podría considerarse suficiente desde el punto de vista constitucional. En otras situaciones--por ejemplo, en donde hay grandes números de niños mexicoamericanos--podrían requerirse planes de estudios que utilizaran la lengua y la cultura nativas de los niños como un medio y punto de partida para la instrucción.[97] El tema a discutirse no es si los oficiales escolares tienen o no una obligación de proveer las necesidades educacionales de los niños que no hablan inglés, sino si esa obligación ha sido razonablemente desempeñada.

---

96. Compare la opinión separada, pero en acuerdo con el dictámen de la mayoría de los jueces, del Juez Blackmun en Lau v. Nichols, 414 U.S. a 572: "Para mí, los números son lo más importante de este caso. . .".

97. Véase las págs. 78-83 para una discusión de la gama de programas y de algunas variables vitales, particularmente el número de estudiantes de la minoría linguística envuelto en los mismos, datos éstos críticos para determinar el tipo de programa más apropiado.

Conclusión

A los niños que no hablan inglés, particularmente a aquellos procedentes de grupos raciales o étnicos que históricamente han sido objeto de discriminación, no se les está ofreciendo un programa educacional en los mismos términos que se les ofrece a los de habla inglesa. Por tanto, a los estudiantes que comienzan en la escuela con limitadas o ninguna destreza en inglés y quienes como resultado de esto, no pueden beneficiarse de un plan de estudios educacional exclusivamente en ese idioma, se les niega la igualdad en oportunidad educacional. En esta área crítica, a la Constitución no le satisface nada menos que la igualdad de acceso a las oportunidades provistas por los sistemas educacionales de nuestra Nación para todos los ciudadanos, hablen o no hablen inglés.

APENDICE B

NORMAS FEDERALES SOBRE LA EDUCACION BILINGUE

LEGISLACION

Leyes de Educación Bilingue de 1968 y 1974

La Ley de Educación Bilingue de 1968 o el Título VII de la Ley de Educación Elemental y Secundaria de 1965, según están enmendada, proveía fondos suplementarios para distritos escolares interesados en establecer programas que respondieran a las "necesidades educacionales especiales de grandes números de niños con una limitada habilidad verbal en inglés en los Estados Unidos".[1] Los niños beneficiados bajo el Título VII también tenían que proceder de familias con ingresos económicos bajos.[2] Se proveía financiamiento para la planificación y el desarrollo de programas bilingues, el entrenamiento antes de entrar en servicio y la operación de programas, incluyendo educación bilingue, educación de la temprana niñez, educación de adultos, programas para los estudiantes que abandonan la escuela antes de terminar, programas vocacionales y cursos relacionados con la historia y cultura de los grupos de la minoría linguística que participan en estos programas.[3]

---

1. 20 U.S.C. (Código de los Estados Unidos) §880b et seq. (1970). Véase el Anexo 1.

2. 20 U.S.C. §880b-2a (1970).

3. 20 U.S.C. §880b-2 (1970).

Entre el 1969 y el 1973, se expendieron $117.9 millones bajo el Título VII,[4] la mayor parte de los cuales fueron utilizados para programas bilingues en escuelas elementales. De esta cantidad, 12 por ciento fue utilizado para proyectos especiales de educación bilingue, incluyendo televisión bilingue para niños, centros de planes de estudios y un centro de diseminación.[5]

Lo más débil de la ley de 1968 era la falta de medidas sistemáticas para determinar el éxito de los programas financiados bajo la misma. Así, después de los primeros 5 años, era muy poco lo que se sabía de lo que componía un programa exitoso o, ciertamente cuánto se había progresado en salvar los obstáculos con que se enfrentan los niños de la minoría linguística en las escuelas.[6]

---

4. En el 1969, $6.7 millones; 1970, $19.0 millones; 1971, $25.5 millones; 1972, $33.5 millones; y 1973, $33.2 millones. Julie Rendely, Asistente de Programa, División de Educación Bilingue, Oficina de Educación de los EE.UU., entrevista telefónica, 14 de noviembre de 1974.

5. Los proyectos especiales fueron como sigue: Proyecto B.E.S.T. (de Pruebas), New York, N.Y., $1.6 millones; Bilingual Children's Television, Berkeley, Cal., $2.4 millones; proyecto de plan de estudios, Miami, Fla., $2.7 millones; proyecto de plan de estudios, San Diego, Cal., $2.0 millones; centro de diseminación, Austin, Tex., $2.3 millones; y escuela en Stockton, Cal., $2.3 millones. Entrevista con Rendely.

6. La primera porción de una evaluación de programas bajo el Título VII, fue terminada en diciembre de 1973. Esa porción no evaluó cuánto mejoraron la actuación educacional de los estudiantes los programas bajo el Título VII. En su lugar, el énfasis era en cuánto se adherían los proyectos bajo el Título VII a las guías y la relación entre tal adhesión y el éxito del proyecto. Las determinaciones del éxito estuvieron basadas en clasificaciones subjetivas en una escala de 1 a 5 asignada a diferentes componentes de los programas por líderes de grupos de evaluación. La segunda parte de esta evaluación, que aún está en proceso, tratará del efecto de los

Continúa

La Ley de Educación Bilingue de 1974,[7] que reemplaza la Ley de 1968, era más explícita en propósitos y diseño. Ya los niños no tienen que proceder de familias de bajos ingresos, un criterio que anteriormente había impedido que el Título VII supliera las necesidades de grandes números de niños de la minoría linguística. El gobierno federal proveyó, por primera vez, una definición de lo que constituye un programa de educación bilingue.

> la instrucción en inglés y el estudio de este idioma y al punto que sea necesario para permitirle a un niño el progresar con efectividad dentro del sistema educacional, el lenguaje nativo de los niños de habilidades verbales limitadas en inglés y tal instrucción se suministra tomando en consideración la heredad cultural de tales niños y, en lo que se refiere a la instrucción de la escuela elemental, ésta será, hasta donde sea necesario, en todos los cursos o materias de estudio que permitan al niño progresar con efectividad dentro del sistema educacional.[8]

La ley también estipula que en aquellos cursos tales como el arte, la música y la educación física, los niños de habilidades verbales limitadas en inglés, deberán estar en la escuela en clases

---

Continúa

programas sobre los exámenes regulares y otras medidas del progreso de los estudiantes. Véase A Process Evaluation of the Bilingual Education Program, Title VII, Elementary and Secondary Education Act (Una Evaluación de Proceso del Programa de Educación Bilingue, Título VII, Ley de Educación Elemental y Secundaria), vol. 1, preparada por Development Associates, Inc., bajo contrato con la Oficina de Educación de los EE.UU., diciembre de 1973.

7. 20 U.S.C.A. (Código Anotado de los Estados Unidos), §880b et seq. (Supp. 1975).

8. 20 U.S.C.A. §880b-1(a)(4)(A)(6) (Supp. 1975).

regulares.[9] Se proveyó asistencia para programas bilingues, actividades comunales suplementarias, programas de entrenamiento, becas, la planificación de programas y asistencia técnica.[10]

Algunos nuevos aspectos de la ley incluían un requisito que requiere que el Comisionado de Educación y el Consejo Nacional Asesor para Educación Bilingue (establecido bajo el Título VII) le informen al Congreso sobre la situación del país en cuanto a lo que educación bilingue se refiere. Este informe incluirá una evaluación nacional de las necesidades educacionales de los niños y de otros con habilidades verbales limitadas en inglés, una evaluación de las actividades del Título VII, una descripción de los requerimientos para maestros y otro personal bilingue y las actividades en educación bilingue que se intente desarrollar el año próximo, con su costo.[12] Bajo la nueva legislación, una provisión por separado autoriza una apropiación de $40.25 millones por un período de 5 años,[13] a la que son elegibles, para programas de entrenamiento, las agencias estatales de educación, conjuntamente con distritos escolares locales e instituciones de educación avanzada.[14] Lo más importante era que el Instituto Nacional

---

9. 20 U.S.C.A. §880b-1(a)(4)(c) (Supp. 1975).

10. 20 U.S.C.A. §880b-7-b-9 (Supp. 1975).

11. 20 U.S.C.A. §880b-11(c) (Supp. 1975).

12. 20 U.S.C.A. §880b-10(c) (Supp. 1975).

13. 20 U.S.C.A. §880b(b) (2) (Supp. 1975).

14. 20 U.S.C.A. §880b-7 (Supp. 1975).

BEST COPY AVAILABLE

de Educación de la oficina de SEB conduciría investigaciones con el propósito de desarrollar y diseminar materiales y equipo de instrucción para los programas de educación bilingue a través de toda la nación.[15] Además, al Secretario de lo Interior se le encomendó proveer una evaluación anual de las necesidades en educación bilingue de los estudiantes nativos americanos así como un estudio y una evaluación del uso de los fondos para esa educación.[16]

A pesar que de primera intención la nueva legislación bilingue parece eliminar nuchos de los problemas inherentes en la ley anterior, la naturaleza de las evaluaciones aún no está clara y el financiamiento para el programa en general ha sido limitado. Aunque la ley recibió autorizaciones de $135 millones, $135 millones, $140 millones, $150 millones y $160 millones para cado uno de 5 años,[17] el Congreso solamente aprobó $85 millones para la actual apropiación del primer año del programa.[18]

La Ley de Igual Oportunidad Educacional de 1974[19]

Contrario a lo que su nombre implica, el Título II de las Enmiendas de Educación de 1974 o la Ley de Igual Oportunidad Educacional de 1974 no tiene como propósito la expansión de medioa

---

15. 20 U.S.C.A. §880b-13 (Supp. 1975).

16. 20 U.S.C.A. §880b-8(c)-(d).

17. 20 U.S.C.A. §880b(b)(1).

18. Angel González, Jefe, Operación de Programas, División de Educación Bilingue, entrevista telefónica. Marzo 3 de 1975.

19. 20 U.S.C.A. §1701 et seq. (Supp. 1975). Véase el Anexo 2.

para aumentar las oportunidades educacionales iguales. En su lugar, impone las limitaciones congresionales más estrictas hasta ahora, sobre el uso de la transportación o "busing" (transportación de estudiantes en autobuses) como un medio para contrarrestar la discriminación por motivos de raza, color, sexo u origen nacional. Como tal, entorpece seriamente las habilidades de los tribunales federales y del Departamento de Salud, Educación y Bienestar, para buscar el remedio más comprensivo posible en casos de segregación escolar.

La ley dice que las normas congresionales son (1) que todos los niños matriculados en la escuela pública tienen derecho a iguales oportunidades educacionales, no importa cual sea su raza, color, sexo u origen nacional; (2) que la asignación de estudiantes a escuelas públicas deberá ser de acuerdo con el sitio en donde los niños residan.[20] Aparte de crear obstáculos formidables en contra del uso de la transportación para lograr la desegregación, la ley provee una lista de seis leyes que según el Congreso constituyen una denegacion de la igualdad en oportunidades educacionales.

Entre ellas está:

> la falta de una agencia educacional en no tomar la acción apropiada para sobreponderse a las barreras linguísticas que impiden la igualdad de participación de los estudiantes en su programa de instrucción.[21]

---

20. 20 U.S.C.A. §1701 (Supp. 1975).

21. 20 U.S.C.A. §1703(f) (Supp. 1975).

La ley provee para la iniciación de acciones civiles por parte de individuos a quienes se les ha negado la igualdad en oportunidades educacionales y en esa forma provee un derecho de acción estatutorio directo a las personas de la minoría linguística que tratan de vindicar sus derechos a tener igualdad de oportunidades educacionales a través del establecimiento de programas linguísticos efectivos en las escuelas públicas.

EJECUCIÓN

El Memorándum del 25 de Mayo

Han pasado ya más de 4 años desde que el Departamento de Salud, Educación y Bienestar expidió su memorándum del 25 de mayo de 1970, en el cual la agencia estipulaba que distritos escolares con más de 5 por ciento de niños procedentes de grupos minoritarios por motivo de su origen nacional, tienen, bajo el Título VII, la obligación de proporcionar igualdad en oportunidades educacionales a los estudiantes de la minoría linguística.[22] Setenta y dos distritos, o 4 por ciento de todos los distritos con 5 por ciento o más de niños de la minoría linguística, han sido investigados por la Oficina de Derechos Civiles de la agencia para determinar si están cumpliendo con las provisiones del memorándum.[23]

Aunque a los distritos escolares se les requiere el proveer alguna forma de programa de idioma para llenar las necesidades de los

---

22. Véase el Anexo 3.

23. Hoja de Resumen. Estado de las Revisiones sobre los Servicios Educacionales Conducidas por la ODC desde la expedición del Memorándum del 25 de mayo de 1970. Informe de marzo de 1974.

niños de la minoría linguística, el Memorándum del 25 de mayo no especifica qué tipo de programa ese deberá ser. No obstante, cuando un distrito no ha provisto un programa educacional para estudiantes de la minoría linguística, la agencia ha hecho una enfática sugerencia de que se desarrolle un plan de estudios que no castigue a los estudiantes de esa minoría por su idioma y cultura. Por ejemplo, luego de su investigación en el terreno del Distrito Escolar Independiente de El Paso, SEB hizo la siguiente recomendación referente al tipo de plan que debe ser desarrollado para sobreponerse a la discriminación en contra de los estudiantes de la minoría linguística:

> Tal plan incluirá, entre otras cosas, una norma afirmativa para el reclutamiento y el empleo de maestras bilingues y que sean sensitivas a estas diferencias culturales; y un programa de desarrollo de personal diseñado para ayudar a los maestros y administradores a redefinir su rol en un distrito bilingue/bicultural y en el desarrollo de un plan de estudios que no castigue a los estudiantes que llegan a la escuela con destrezas linguísticas primordiales en español.[24]

El distrito escolar sometió un plan que incluía un bosquejo general de su intención de tener una representación adecuada de maestros minoritarios y bilingues para el año 1977.[25] Además, el distrito propuso que se instituyera un programa en el cual tanto los niños

---

24. Carta al Dr. H. E. Charles, Superintendente, Distrito Escolar Independiente de El Paso, El Paso, Tex., de Dorothy D. Stuck, Directora Regional, Oficina para Derechos Civiles, Región VI (Dallas), 13 de junio de 1972.

25. Plan Educacional Comprensivo sometido por el Distrito Escolar Independiente de El Paso, El Paso, Tex., aprobado por la Oficina para Derechos Civiles, 15 de agosto de 1972.

de habla hispana como los de habla inglesa desarrollaran destrezas en su lengua nativa mientras recibían instrucción intensiva en un segundo idioma.[26] El plan fue aceptado por SEB.

A otro distrito escolar, el Distrito Escolar Independiente de Socorro en Texas, similarmente se le requirió que sometiera un plan para proveerles un programa educacional adecuado a los estudiantes de la minoría linguística. El distrito indicó que "trataría de desarrollar un plan de estudios bilingue bicultural", contrataría ayudantes bilingues e introduciría un programa de artes linguísticas utilizando tanto el español como el inglés para los grados desde kindergarten hasta sexto.[27]

SEB tiene autoridad para retirar la asistencia financiera federal en aquellos casos en donde se encuentre que hay distritos escolares que no están cumpliendo con los requisitos y que no están dispuestos a someter planes satisfactorios para corregir la discriminación. Solamente ha habido un procedimiento de ejecución bajo el Memorándum del 25 de mayo. Basándose en la falta de cumplimiento con los requisitos, SEB le imputó al Distrito Escolar Independiente de Uvalde la segregación ilegal de estudiantes mexicoamericanos en las escuelas elementales, discriminación en el agrupamiento por habili-

---

26. Carta al Dr. H. E. Charles, Superintendente, Distrito Escolar Independiente de El Paso, El Paso, Tex. de Dorothy D. Stuck, Directora Regional, Oficina para Derechos Civiles, Región VI (Dallas), 15 de agosto de 1972.

27. Carta al Sr. John A. Bell, Jefe, Educación, Región VI, ODC de H. W. Harmon, Superintendente, Distrito Escolar Independiente de Socorro, 13 de diciembre de 1972.

dades y la ausencia de una educación bilingue bicultural.[28] El juez de ley administrativa encontró que las escuelas estaban segregadas ilegalmente, pero declaró que el distrito escolar estaba cumpliendo con los requerimientos en las otras tres áreas.[29]

Después de Lau v. Nichols, sin embargo, la Autoridad de Revisión revocó el dictámen del juez de ley administrativa en dos de estas áreas. De acuerdo con la Autoridad de Revisión, la falta de educación bilingue bicultural y la naturaleza de las prácticas del distrito en la agrupación por habilidades sí le denegaban a los estudiantes de la minoría linguística igualdad de oportunidades educacionales.[30] Al requerir que se estableciera la educación bilingue bicultural para proveerles igualdad en oportunidades educacionales a los estudiantes de la minoría linguística, la Autoridad de Revisión adoptó la posición federal oficial más sólida que hasta ahora se había adoptado con referencia a lo que constituía el cumplimiento de acuerdo con el Memorándum del 25 de Mayo.

---

28. Carta al Sr. R. E. Byrom, Superintendente, Distrito Escolar Independiente de Uvalde, Uvalde, Tex., de Dorothy D. Stuck, Directora Regional, Oficina para Derechos Civiles, Región VI (Dallas). 15 de junio de 1971.

29. Junta de Educación del Distrito Escolar Independiente de Uvalde, Uvalde, Texas, y la Agencia de Educación de Texas, Archivo No. S-48 (Procedimientos Administrativos en el Departamento de Salud, Educación y Bienestar y en la Fundación Nacional de Ciencia) (Decisión Inicial del Juez de Ley Administrativa, 21 de noviembre de 1973).

30. Junta de Educación del Distrito Escolar Independiente de Uvalde, Uvalde, Texas y la Agencia de Educación de Texas, Archivo No. S-47. (Procedimientos Administrativos en el Departamento de Salud, Educación y Bienestar y en la Fundación de Ciencia) (Decisión Final de la Autoridad de Revisión [Derechos Civiles], 24 de julio de 1974).

Lau v. Nichols[31]

El caso de Lau v. Nichols era un pleito de clase que acusaba al Distrito Escolar Unificado de San Francisco de no haberle proporcionado a los estudiantes que no hablaban inglés instrucción especial para igualar sus oportunidades educacionales. Los querellantes alegaban que sus derechos habían sido violados bajo la Constitución de los EE. UU., la Constitución de California, el Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964 y las provisiones del Código de Educación de California.[32]

Luego de haber recibido fallos adversos de tribunales inferiores, el caso fue apelado ante el Tribunal Supremo. En enero de 1974 el tribunal determinó que había habido una denegación de igualdad de oportunidades educacionales bajo el Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964.[33] El tribunal optó por no dictaminar sobre si había habido una violación de derechos constitucionales. El caso fue devuelto al tribunal de distrito de los EE. UU. para que se decidiera sobre un remedio apropiado para la discriminación.

El distrito escolar ha estado laborando con un grupo de trabajo compuesto por ciudadanos para desarrollar el remedio. El remedio en el caso de Lau promete establecer un ejemplo para otros distritos que estén contemplando sus responsabilidades para proveer

---

31. 483 F. 2d 791, 798 (9th Cir. 1973), revisado 414 U.S. 563 (1974).

32. 483 F. 2d 791, 793 (1973).

33. 42 U.S.C. §2000d (1970).

igualdad de oportunidades educacionales para los estudiantes de la minoría linguística. SEB también ha participado en la formulación del remedio, puesto que le interesa que éste sea consistente con las normas adoptadas por SEB en la implementación del Memorándum del 25 de Mayo.

TITLE VII—BILINGUAL EDUCATION PROGRAMS

SHORT TITLE

SEC. 701. This title may be cited as the "Bilingual Education Act".

DECLARATION OF POLICY

SEC. 702. In recognition of the special educational needs of the large numbers of children of limited English-speaking ability in the United States, Congress hereby declares it to be the policy of the United States to provide financial assistance to local educational agencies to develop and carry out new and imaginative elementary and secondary school programs designed to meet these special educational needs. For the purposes of this title, "children of limited English-speaking ability" means children who come from environments where the dominant language is other than English.

(20 U.S.C. 880b) Enacted Jan. 2, 1968, P.L. 90-247, Title VII, Sec. 702, 81 Stat 816.

AUTHORIZATION AND DISTRIBUTION OF FUNDS

SEC. 703. (a) For the purposes of making grants under this title, there is authorized to be appropriated the sum of $15,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1968, $30,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1969, $40,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1970, $80,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1971, $100,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1972, and $135,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1973.

(b) In determining distribution of funds under this title, the Commissioner shall give highest priority to States and areas within States having the greatest need for programs pursuant to this title. Such priorities shall take into consideration the number of children of limited English-speaking ability between the ages of three and eighteen in each State.

(20 U.S.C. 880b-1) Enacted Jan. 2, 1968, P.L. 90-247, Title VII, Sec. 702, 81 Stat. 816; amended April 13, 1970, P.L. 91-230, Title I, Sec. 151, 84 Stat. 151.

USES OF FEDERAL FUNDS

SEC. 704. Grants under this title may be used, in accordance with applications approved under section 705, for—

(a) planning for and taking other steps leading to the development of programs designed to meet the special educational needs of children of limited English-speaking ability in schools having a high concentration of such children from families (A) with incomes below $3,000 per year, or (B) receiving payments under a program of aid to families with dependent children under a State plan approved under title IV of the Social Security Act, including research projects, pilot projects designed to test the effectiveness of plans so developed, and the

development and dissemination of special instructional materials for use in bilingual education programs; and

(b) providing preservice training designed to prepare persons to participate in bilingual education programs as teachers, teacher-aides, or other ancillary education personnel such as counselors, and inservice training and development programs designed to enable such persons to continue to improve their qualifications while participating in such programs; and

(c) the establishment, maintenance, and operation of programs, including acquisition of necessary teaching materials and equipment, designed to meet the special educational needs of children of limited English-speaking ability in schools having a high concentration of such children from families (A) with incomes below $3,000 per year, or (B) receiving payments under a program of aid to families with dependent children under a State plan approved under title IV of the Social Security Act, through activities such as—

(1) bilingual education programs;

(2) programs designed to impart to students a knowledge of the history and culture associated with their languages;

(3) efforts to establish closer cooperation between the school and the home;

(4) early childhood educational programs related to the purposes of this title and designed to improve the potential for profitable learning activities by children;

(5) adult education programs related to the purposes of this title, particularly for parents of children participating in bilingual programs;

(6) programs designed for dropouts or potential dropouts having need of bilingual programs;

(7) programs conducted by accredited trade, vocational, or technical schools; and

(8) other activities which meet the purposes of this title.

(20 U.S.C. 880b–2) Enacted Jan. 2, 1968, P.L. 90–247, Title VII, sec. 702, 81 Stat. 817.

APPLICATIONS FOR GRANTS AND CONDITIONS FOR APPROVAL

SEC. 705. (a) A grant under this title may be made to a local educational agency or agencies, or to an institution of higher education applying jointly with a local educational agency, upon application to the Commissioner at such time or times, in such manner and containing or accompanied by such information as the Commissioner deems necessary. Such application shall—

(1) provide that the activities and services for which assistance under this title is sought will be administered by or under the supervision of the applicant;

(2) set forth a program for carrying out the purpose set forth in section 704 and provide for such methods of administration as are necessary for the proper and efficient operation of the program;

(3) set forth a program of such size, scope, and design as will make a substantial step toward achieving the purpose of this title;

(4) set forth policies and procedures which assure that Federal funds made available under this title for any fiscal year will be so used as to supplement and, to the extent practicable, increase the level of funds (including funds made available under title I of

this Act) that would, in the absence of such Federal funds, be made available by the applicant for the purposes described in section 704, and in no case supplant such funds;

(5) provide for such fiscal control and fund accounting procedures as may be necessary to assure proper disbursement of and accounting for Federal funds paid to the applicant under this title;

(6) provide for making an annual report and such other reports, in such form and containing such information, as the Commissioner may reasonably require to carry out his functions under this title and to determine the extent to which funds provided under this title have been effective in improving the educational opportunities of persons in the area served, and for keeping such records and for affording such access thereto as the Commissioner may find necessary to assure the correctness and verification of such reports;

(7) provide assurance that provision has been made for the participation in the project of those children of limited English-speaking ability who are not enrolled on a full-time basis; and

(8) provide that the applicant will utilize in programs assisted pursuant to this title the assistance of persons with expertise in the educational problems of children of limited English-speaking ability and make optimum use in such programs of the cultural and educational resources of the area to be served; and for the purposes of this paragraph, the term "cultural and educational resources" includes State educational agencies, institutions of higher education, nonprofit private schools, public and nonprofit private agencies such as libraries, museums, musical and artistic organizations, educational radio and television, and other cultural and educational resources.

(b) Applications for grants under title may be approved by the Commissioner only if—

(1) the application meets the requirements set forth in subsection (a);

(2) the program set forth in the application is consistent with criteria established by the Commissioner (where feasible, in cooperation with the State educational agency) for the purpose of achieving an equitable distribution of assistance under this title within each State, which criteria shall be developed by him on the basis of a consideration of (A) the geographic distribution of children of limited English-speaking ability, (B) the relative need of persons in different geographic areas within the State for the kinds of services and activities described in paragraph (c) of section 704, and (C) the relative ability of particular local educational agencies within the State to provide those services and activities;

(3) the Commissioner determines (A) that the program will utilize the best available talents and resources and will substantially increase the educational opportunities for children of limited English-speaking ability in the area to be served by the applicant, and (B) that, to the extent consistent with the number of children enrolled in nonprofit private schools in the area to be served whose educational needs are of the type which this program is intended to meet, provision has been made for participation of such children; and

(4) the State educational agency has been notified of the application and been given the opportunity to offer recommendations.

(c) Amendments of applications shall, except as the Commissioner may otherwise provide by or pursuant to regulations, be subject to approval in the same manner as original applications.

(20 U.S.C. 880b-3) Enacted Jan. 2, 1968, P.L. 90-247, Title VII, sec. 702, 81 Stat. 817.

CHILDREN IN SCHOOLS ON RESERVATIONS

SEC. 706. (a) For the purpose of carrying out programs pursuant to this title for individuals on reservations serviced by elementary and secondary schools operated on such reservations for Indian children, a nonprofit institution or organization of the Indian tribe concerned which operates any such school and which is approved by the Commissioner for the purposes of this section, may be considered to be a local educational agency as such term is used in this title.

(b) From the sums appropriated pursuant to section 703, the Commissioner may also make payments to the Secretary of the Interior for elementary and secondary school programs to carry out the policy of section 702 with respect to individuals on reservations serviced by elementary and secondary schools for Indian children operated or funded by the Department of the Interior. The terms upon which payments for that purpose may be made to the Secretary of the Interior shall be determined pursuant to such criteria as the Commissioner determines will best carry out the policy of section 702.

(20 U.S.C. 880b-3a) Enacted April 13, 1970, P.L. 91-230, Title I, sec. 152(a), 84 Stat. 151.

PAYMENTS TO APPLICANTS

SEC. 707 (a) The Commissioner shall pay to each applicant which has an application approved under this title an amount equal to the total sums expended by the applicant under the application for the purposes set forth therein or, in the case of payments to the Secretary of the Interior, an amount determined pursuant to section 706(b).

(b) Payments under this title may be made in installments and in advance or by way of reimbursement, with necessary adjustments on account of overpayments or underpayments.

(20 U.S.C. 880b-4) Enacted Jan. 2, 1968, P.L. 90-247, Title VII, Sec. 702, 81 Stat. 819; redesignated and amended April 13, 1970, P.L. 91-230, Title I, Sec. 152(a), (b), 84 Stat. 151, 152.

ADVISORY COMMITTEE

SEC. 708. (a) The Commissioner shall establish in the Office of Education an Advisory Committee on the Education of Bilingual Children, consisting of fifteen members appointed, without regard to the civil service laws, by the Commissioner with the approval of the Secretary. The Commissioner shall appoint one such member as Chairman. At least seven of the members of the Advisory Committee shall be educators experienced in dealing with the educational problems of children whose native tongue is a language other than English.

(b) The Advisory Committee shall advise the Commissioner in the preparation of general regulations and with respect to policy matters arising in the administration of this title, including the development of criteria for approval of applications thereunder. The Commissioner may appoint such special advisory and technical experts and con-

sultants as may be useful and necessary in carrying out the functions of the Advisory Committee.

(20 U.S.C. 880b–5) Enacted Jan. 2, 1968, P.L. 90–247, Title VII, Sec. 702, 81 Stat. 819; redesignated and amended April 13, 1970, P.L. 91–230, Title I, Secs. 152(a), 153, Title IV, 401(h)(3), 84 Stat. 151, 152, 174.

TITLE VIII—GENERAL PROVISIONS

DEFINITIONS

SECTION 801. As used in titles II, III, V, VI,[1] and VII of this Act, except when otherwise specified—

(a) The term "Commissioner" means the Commissioner of Education.

(b) The term "construction" means (1) erection of new or expansion of existing structures, and the acquisition and installation of equipment therefore; or (2) acquisition of existing structures not owned by any agency or institution making application for assistance under this Act; or (3) remodeling or alteration (including the acquisition, installation, modernization, or replacement of equipment) of existing structures; or (4) a combination of any two or more of the foregoing.

(c) The term "elementary school" means a day or residential school which provides elementary education, as determined under State law.

(d) The term "equipment" includes machinery, utilities, and built-in equipment and any necessary enclosures or structures to house them, and includes all other items necessary for the functioning of a particular facility as a facility for the provision of educational services, including items such as instructional equipment and necessary furniture, printed, published, and audio-visual instructional materials, and books, periodicals, documents, and other related materials.

(e) The term "institution of higher education" means an educational institution in any State which—

(1) admits as regular students only individuals having a certificate of graduation from a high school, or the recognized equivalent of such a certificate;

(2) is legally authorized within such State to provide a program of education beyond high school;

(3) provides an educational program for which it awards a bachelor's degree, or provides not less than a two-year program which is acceptable for full credit toward such a degree, or offers a two-year program in engineering, mathematics, or the physical or biological sciences which is designed to prepare the student to work as a technician and at a semiprofessional level in engineering, scientific, or other technological fields which require the understanding and application of basic engineering, scientific, or mathematical principles or knowledge;

(4) is a public or other nonprofit institution; and

(5) is accredited by a nationally recognized accrediting agency or association listed by the Commissioner pursuant to this paragraph or, if not so accredited, is an institution whose credits are accepted, on transfer, by not less than three institutions which are so accredited, for credit on the same basis as if transferred from an institution so accredited: *Provided, however*, That in the

[1] Repealed effective July 1, 1971.

1974 ACT

BILINGUAL EDUCATIONAL PROGRAMS

81 Stat. 816; 84 Stat. 151. 20 USC 880b.

SEC. 105. (a)(1) Title VII of the Elementary and Secondary Education Act of 1965 is amended to read as follows:

"TITLE VII—BILINGUAL EDUCATION

"SHORT TITLE

Bilingual Education Act. 20 USC 880b note.

"SEC. 701. This title may be cited as the 'Bilingual Education Act'.

"POLICY; APPROPRIATIONS

20 USC 880b.

"SEC. 702. (a) Recognizing—

"(1) that there are large numbers of children of limited English-speaking ability;

"(2) that many of such children have a cultural heritage which differs from that of English-speaking persons;

"(3) that the primary means by which a child learns is through the use of such child's language and cultural heritage;

"(4) that, therefore, large numbers of children of limited English-speaking ability have educational needs which can be met by the use of bilingual educational methods and techniques; and

"(5) that, in addition, children of limited English-speaking ability benefit through the fullest utilization of multiple language and cultural resources,

the Congress declares it to be the policy of the United States, in order to establish equal educational opportunity for all children (A) to encourage the establishment and operation, where appropriate, of educational programs using bilingual educational practices, techniques, and methods, and (B) for that purpose, to provide financial assistance to local educational agencies, and to State educational agencies for certain purposes, in order to enable such local educational agencies

to develop and carry out such programs in elementary and secondary schools, including activities at the preschool level, which are designed to meet the educational needs of such children; and to demonstrate effective ways of providing, for children of limited English-speaking ability, instruction designed to enable them, while using their native language, to achieve competence in the English language.

"(b)(1) Except as is otherwise provided in this title, for the purpose of carrying out the provisions of this title, there are authorized to be appropriated $135,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1974; $135,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1975; $140,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1976; $150,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1977; and $160,000,000 for the fiscal year ending June 30, 1978. Appropriation.

"(2) There are further authorized to be appropriated to carry out the provisions of section 721(b)(3) $6,750,000 for the fiscal year ending June 30, 1974; $7,250,000 for the fiscal year ending June 30, 1975; $7,750,000 for the fiscal year ending June 30, 1976; $8,750,000 for the fiscal year ending June 30, 1977; and $9,750,000 for the fiscal year ending June 30, 1978. Post, p. 507.

"(3) From the sums appropriated under paragraph (1) for any fiscal year—

"(A) the Commissioner shall reserve $16,000,000 of that part thereof which does not exceed $70,000,000 for training activities carried out under clause (3) of subsection (a) of section 721, and shall reserve for such activities 33⅓ per centum of that part thereof which is in excess of $70,000,000; and

"(B) the Commissioner shall reserve from the amount not reserved pursuant to clause (A) of this paragraph such amounts as may be necessary, but not in excess of 1 per centum thereof, for the purposes of section 732. Post, p. 510.

"DEFINITIONS; REGULATIONS

"SEC. 703. (a) The following definitions shall apply to the terms used in this title: 20 USC 880b-1.

"(1) The term 'limited English-speaking ability', when used with reference to an individual, means—

"(A) individuals who were not born in the United States or whose native language is a language other than English, and

"(B) individuals who come from environments where a language other than English is dominant, as further defined by the Commissioner by regulations;

and, by reason thereof, have difficulty speaking and understanding instruction in the English language.

"(2) The term 'native language', when used with reference to an individual of limited English-speaking ability, means the language normally used by such individuals, or in the case of a child, the language normally used by the parents of the child.

"(3) The term 'low-income' when used with respect to a family means an annual income for such a family which does not exceed the low annual income determined pursuant to section 103 of title I of the Elementary and Secondary Education Act of 1965. Ante, p. 488.

"(4)(A) The term 'program of bilingual education' means a program of instruction, designed for children of limited English-speaking ability in elementary or secondary schools, in which, with respect to the years of study to which such program is applicable—

"(i) there is instruction given in, and study of, English and, to the extent necessary to allow a child to progress effectively through

BEST COPY AVAILABLE

the educational system, the native language of the children of limited English-speaking ability, and such instruction is given with appreciation for the cultural heritage of such children, and, with respect to elementary school instruction, such instruction shall, to the extent necessary, be in all courses or subjects of study which will allow a child to progress effectively through the educational system; and

"(ii) the requirements in subparagraphs (B) through (E) of this paragraph and established pursuant to subsection (b) of this section are met.

English-speaking children, enrollment.

"(B) A program of bilingual education may make provision for the voluntary enrollment to a limited degree therein, on a regular basis, of children whose language is English, in order that they may acquire an understanding of the cultural heritage of the children of limited English-speaking ability for whom the particular program of bilingual education is designed. In determining eligibility to participate in such programs, priority shall be given to the children whose language is other than English. In no event shall the program be designed for the purpose of teaching a foreign language to English-speaking children.

"(C) In such courses or subjects of study as art, music, and physical education, a program of bilingual education shall make provision for the participation of children of limited English-speaking ability in regular classes.

"(D) Children enrolled in a program of bilingual education shall, if graded classes are used, be placed, to the extent practicable, in classes with children of approximately the same age and level of educational attainment. If children of significantly varying ages or levels of educational attainment are placed in the same class, the program of bilingual education shall seek to insure that each child is provided with instruction which is appropriate for his or her level of educational attainment.

Application.

"(E) An application for a program of bilingual education shall be developed in consultation with parents of children of limited English-speaking ability, teachers, and, where applicable, secondary school students, in the areas to be served, and assurances shall be given in the application that, after the application has been approved under this title, the applicant will provide for participation by a committee composed of, and selected by, such parents, and, in the case of secondary schools, representatives of secondary school students to be served.

Definitions.

"(5) The term 'Office' means the Office of Bilingual Education.

"(6) The term 'Director' means the Director of the Office of Bilingual Education.

"(7) The term 'Council' means the National Advisory Council on Bilingual Education.

Model programs.

"(b) The Commissioner, after receiving recommendations from State and local educational agencies and groups and organizations involved in bilingual education, shall establish, publish, and distribute, with respect to programs of bilingual education, suggested models with respect to pupil-teacher ratios, teacher qualifications, and other factors affecting the quality of instruction offered in such programs.

"(c) In prescribing regulations under this section, the Commissioner shall consult with State and local educational agencies, appropriate organizations representing parents and children of limited English-speaking ability, and appropriate groups and organizations representing teachers and educators involved in bilingual education.

BEST COPY AVAILABLE

"PART A—FINANCIAL ASSISTANCE FOR BILINGUAL EDUCATION PROGRAMS

"BILINGUAL EDUCATION PROGRAMS

"SEC. 721. (a) Funds available for grants under this part shall be used for— Grants. 20 USC 880b-7.

"(1) the establishment, operation, and improvement of programs of bilingual education;

"(2) auxiliary and supplementary community and educational activities designed to facilitate and expand the implementation of programs described in clause (1), including such activities as (A) adult education programs related to the purposes of this title, particularly for parents of children participating in programs of bilingual education, and carried out, where appropriate, in coordination with programs assisted under the Adult Education Act, and (B) preschool programs preparatory and supplementary to bilingual education programs; 80 Stat. 1191; Post, p. 576. 20 USC 1201 note.

"(3)(A) the establishment, operation, and improvement of training programs for personnel preparing to participate in, or personnel participating in, the conduct of programs of bilingual education and (B) auxiliary and supplementary training programs, which shall be included in each program of bilingual education, for personnel preparing to participate in, or personnel participating in, the conduct of such programs; and

"(4) planning, and providing technical assistance for, and taking other steps leading to the development of, such programs.

"(b)(1) A grant may be made under this section only upon application therefor by one or more local educational agencies or by an institution of higher education, including a junior or community college, applying jointly with one or more local educational agencies (or, in the case of a training activity described in clause (3)(A) of subsection (a) of this section, by eligible applicants as defined in section 723). Application. Post, p. 500. Each such application shall be made to the Commissioner at such time, in such manner, and containing such information as the Commissioner deems necessary, and

"(A) include a description of the activities set forth in one or more of the clauses of subsection (a) which the applicant desires to carry out; and

"(B) provide evidence that the activities so described will make substantial progress toward making programs of bilingual education available to the children having need thereof in the area served by the applicant.

"(2) An application for a grant under this part may be approved only if— Approval.

"(A) the provision of assistance proposed in the application is consistent with criteria established by the Commissioner, after consultation with the State educational agency, for the purpose of achieving an equitable distribution of assistance under this part within the State in which the applicant is located, which criteria shall be developed by his taking into consideration (i) the geographic distribution of children of limited English-speaking ability, (ii) the relative need of persons in different geographic areas within the State for the kinds of services and activities described in subsection (a), (iii) with respect to grants

BEST COPY AVAILABLE

88 STAT. 507

to carry out programs described in clauses (1) and (2) of subsection (a) of section 721, the relative ability of particular local educational agencies within the State to provide such services and activities, and (iv) with respect to such grants, the relative numbers of persons from low-income families sought to be benefitted by such programs;

"(B) in the case of applications from local educational agencies to carry out programs of bilingual education under clause (1) of subsection (a) of section 721, the Commissioner determines that not less than 15 per centum of the amounts paid to the applicant for the purposes of such programs shall be expended for auxiliary and supplementary training programs in accordance with the provisions of clause (3)(B) of such subsection and section 723;

Post, p. 508.

"(C) the Commissioner determines (i) that the program will use the most qualified available personnel and the best resources and will substantially increase the educational opportunities for children of limited English-speaking ability in the area to be served by the applicant, and (ii) that, to the extent consistent with the number of children enrolled in nonprofit, nonpublic schools in the area to be served whose educational needs are of the type which the program is intended to meet, provision has been made for participation of such children; and

"(D) the State educational agency has been notified of the application and has been given the opportunity to offer recommendations thereon to the applicant and to the Commissioner.

"(3)(A) Upon an application from a State educational agency, the Commissioner shall make provision for the submission and approval of a State program for the coordination by such State agency of technical assistance to programs of bilingual education in such State assisted under this title. Such State program shall contain such provisions, agreements, and assurances as the Commissioner shall, by regulation, determine necessary and proper to achieve the purposes of this title, including assurances that funds made available under this section for any fiscal year will be so used as to supplement, and to the extent practical, increase the level of funds that would, in the absence of such funds be made available by the State for the purposes described in this section, and in no case to supplant such funds.

"(B) Except as is provided in the second sentence of this subparagraph, the Commissioner shall pay from the amounts authorized for these purposes pursuant to section 702 for each fiscal year to each State educational agency which has a State program submitted and approved under subparagraph (A) such sums as may be necessary for the proper and efficient conduct of such State program. The amount paid by the Commissioner to any State educational agency under the preceding sentence for any fiscal year shall not exceed 5 per centum of the aggregate of the amounts paid under this part to local educational agencies in the State of such State educational agency in the fiscal year preceding the fiscal year in which this limitation applies.

Ante, p. 503.

"(c) In determining the distribution of funds under this title, the Commissioner shall give priority to areas having the greatest need for programs assisted under this title.

"INDIAN CHILDREN IN SCHOOLS

20 USC 880b-8.

"SEC. 722. (a) For the purpose of carrying out programs under this part for individuals served by elementary and secondary schools operated predominantly for Indian children, a nonprofit institution or organization of the Indian tribe concerned which operates any

such school and which is approved by the Commissioner for the purposes of this section may be considered to be a local educational agency as such term is used in this title.

"(b) From the sums appropriated pursuant to section 702(b), the Commissioner is authorized to make payments to the Secretary of the Interior to carry out programs of bilingual education for children on reservations served by elementary and secondary schools for Indian children operated or funded by the Department of the Interior. The terms upon which payments for such purpose may be made to the Secretary of the Interior shall be determined pursuant to such criteria as the Commissioner determines will best carry out the policy of section 702(a). Payments. Ante, p. 503.

"(c) The Secretary of the Interior shall prepare and, not later than November 1 of each year, shall submit to the Congress and the President an annual report detailing a review and evaluation of the use, during the preceding fiscal year, of all funds paid to him by the Commissioner under subsection (b) of this section, including complete fiscal reports, a description of the personnel and information paid for in whole or in part with such funds, the allocation of such funds, and the status of all programs funded from such payments. Nothing in this subsection shall be construed to relieve the Director of any authority or obligation under this part. Annual report to Congress and President.

"(d) The Secretary of the Interior shall, together with the information required in the preceding subsection, submit to the Congress and the President, an assessment of the needs of Indian children with respect to the purposes of this title in schools operated or funded by the Department of the Interior, including those State educational agencies and local educational agencies receiving assistance under the Johnson-O'Malley Act (25 U.S.C. 452 et seq.) and an assessment of the extent to which such needs are being met by funds provided to such schools for educational purposes through the Secretary of the Interior. Assessment of needs of Indian children, submittal to Congress and President. 49 Stat. 1458.

"TRAINING

"SEC. 723. (a)(1) In carrying out the provisions of clauses (1) and (3) of subsection (a) of section 721, with respect to training, the Commissioner shall, through grants to, and contracts with, eligible applicants, as defined in subsection (b), provide for— 20 USC 880b-9. Ante, p. 506.

"(A)(i) training, carried out in coordination with any other programs training auxiliary educational personnel, designed (I) to prepare personnel to participate in, or for personnel participating in, the conduct of programs of bilingual education, including programs emphasizing opportunities for career development, advancement, and lateral mobility, (II) to train teachers, administrators, paraprofessionals, teacher aides, and parents, and (III) to train persons to teach and counsel such persons, and (ii) special training programs designed (I) to meet individual needs, and (II) to encourage reform, innovation, and improvement in applicable education curricula in graduate education, in the structure of the academic profession, and in recruitment and retention of higher education and graduate school facilities, as related to bilingual education; and

"(B) the operation of short-term training institutes designed to improve the skills of participants in programs of bilingual education in order to facilitate their effectiveness in carrying out responsibilities in connection with such programs.

"(2) In addition the Commissioner is authorized to award fellowships for study in the field of training teachers for bilingual edu- Fellowships.

BEST COPY AVAILABLE

cation. For the fiscal year ending June 30, 1975, not less than 100 fellowships leading to a graduate degree shall be awarded under the preceding sentence for preparing individuals to train teachers for programs of bilingual education. Such fellowships shall be awarded in proportion to the need for teachers of various groups of individuals with limited English-speaking ability. For each fiscal year after June 30, 1975, and prior to July 1, 1978, the Commissioner shall report to the Committee on Education and Labor of the House of Representatives and the Committee on Labor and Public Welfare of the Senate on the number of fellowships in the field of training teachers for bilingual education which he recommends will be necessary for that fiscal year.

Report to congressional committees.

Stipends.

"(3) The Commissioner shall include in the terms of any arrangement described in paragraphs (1) and (2) of subsection (a) of this section provisions for the payment, to persons participating in training programs so described, of such stipends (including allowances for subsistance and other expenses for such persons and their dependents) as he may determine to be consistent with prevailing practices under comparable federally supported programs.

"(4) In making grants or contracts under this section, the Commissioner shall give priority to eligible applicants with demonstrated competence and experience in the field of bilingual education. Funds provided under grants or contracts for training activities described in this section to or with a State educational agency, separately or jointly, shall in no event exceed in the aggregate in any fiscal year 15 per centum of the total amount of funds obligated for training activities pursuant to clauses (1) and (3) of subsection (a) of section 721 in such year.

Ante, p. 506.

"(5) An application for a grant or contract for pre-service or inservice training activities described in clause (A)(i)(I) and clause (A)(ii)(I) and in subsection (a)(1)(B) of this section shall be considered an application for a program of bilingual education for the purposes of subsection (a)(4)(E) of section 703.

Ante, p. 504.

"Eligible applicants."

"(b) For the purposes of this section, the term 'eligible applicants' means—

"(1) institutions of higher education (including junior colleges and community colleges) which apply, after consultation with, or jointly with, one or more local educational agencies;

"(2) local educational agencies; and

"(3) State educational agencies.

"PART B—ADMINISTRATION

"OFFICE OF BILINGUAL EDUCATION

Establishment. 20 USC 880b-10.

"SEC. 731. (a) There shall be, in the Office of Education, an Office of Bilingual Education (hereafter in this section referred to as the 'Office') through which the Commissioner shall carry out his functions relating to bilingual education.

"(b)(1) The Office shall be headed by a Director of Bilingual Education, appointed by the Commissioner, to whom the Commissioner shall delegate all of his delegable functions relating to bilingual education.

"(2) The Office shall be organized as the Director determines to be appropriate in order to enable him to carry out his functions and responsibilities effectively.

Report to Congress and President.

"(c) The Commissioner, in consultation with the Council, shall prepare and, not later than November 1 of 1975, and of 1977, shall submit to the Congress and the President a report on the condition of bilingual education in the Nation and the administration and operation of this

BEST COPY AVAILABLE

title and of other programs for persons of limited English-speaking ability. Such report shall include— Contents.

"(1) a national assessment of the educational needs of children and other persons with limited English-speaking ability and of the extent to which such needs are being met from Federal, State, and local efforts, including (A) not later than July 1, 1977, the results of a survey of the number of such children and persons in the States, and (B) a plan, including cost estimates, to be carried out during the five-year period beginning on such date, for extending programs of bilingual education and bilingual vocational and adult education programs to all such preschool and elementary school children and other persons of limited English-speaking ability, including a phased plan for the training of the necessary teachers and other educational personnel necessary for such purpose;

"(2) a report on and an evaluation of the activities carried out under this title during the preceding fiscal year and the extent to which each of such activities achieves the policy set forth in section 702(a);

"(3) a statement of the activities intended to be carried out during the succeeding period, including an estimate of the cost of such activities;

"(4) an assessment of the number of teachers and other educational personnel needed to carry out programs of bilingual education under this title and those carried out under other programs for persons of limited English-speaking ability and a statement describing the activities carried out thereunder designed to prepare teachers and other educational personnel for such programs, and the number of other educational personnel needed to carry out programs of bilingual education in the States and a statement describing the activities carried out under this title designed to prepare teachers and other educational personnel for such programs; and

"(5) a description of the personnel, the functions of such personnel, and information available at the regional offices of the Department of Health, Education, and Welfare dealing with bilingual programs within that region.

"NATIONAL ADVISORY COUNCIL ON BILINGUAL EDUCATION

"SEC. 732. (a) Subject to part D of the General Education Provisions Act, there shall be a National Advisory Council on Bilingual Education composed of fifteen members appointed by the Secretary, one of whom he shall designate as Chairman. At least eight of the members of the Council shall be persons experienced in dealing with the educational problems of children and other persons who are of limited English-speaking ability, at least one of whom shall be representative of persons serving on boards of education operating programs of bilingual education. At least three members shall be experienced in the training of teachers in programs of bilingual education. At least two members shall be persons with general experience in the field of elementary and secondary education. At least two members shall be classroom teachers of demonstrated teaching abilities using bilingual methods and techniques. The members of the Council shall be appointed in such a way as to be generally representative of the significant segments of the population of persons of limited English-speaking ability and the geographic areas in which they reside. Establishment. 20 USC 880b-11. Post, p. 577. Membership.

"(b) The Council shall meet at the call of the Chairman, but, notwithstanding the provisions of section 446(a) of the General Education Provisions Act, not less often than four times in each year.

84 Stat. 1272.
86 Stat. 326.
20 USC 1233e.
Duties.

"(c) The Council shall advise the Commissioner in the preparation of general regulations and with respect to policy matters arising in the administration and operation of this title, including the development of criteria for approval of applications, and plans under this title, and the administration and operation of other programs for persons of limited English-speaking ability. The Council shall prepare and, not later than November 1 of each year, submit a report to the Congress and the President on the condition of bilingual education in the Nation and on the administration and operation of this title, including those items specified in section 731(c), and the administration and operation of other programs for persons of limited English-speaking ability.

Report to Congress and President.
Ante, p. 509.

Personnel procurement.

"(d) The Commissioner shall procure temporary and intermittent services of such personnel as are necessary for the conduct of the functions of the Council, in accordance with section 445, of the General Education Provisions Act, and shall make available to the Council such staff, information, and other assistance as it may require to carry out its activities effectively.

Post, p. 575.

"PART C—SUPPORTIVE SERVICES AND ACTIVITIES

"ADMINISTRATION

20 USC 880b-12.

"SEC. 741. (a) The provisions of this part shall be administered by the Assistant Secretary, in consultation with—

"(1) the Commissioner, through the Office of Bilingual Education; and

"(2) the Director of the National Institute of Education, notwithstanding the second sentence of section 405(b)(1) of the General Education Provisions Act;

86 Stat. 328.
20 USC 1225.

in accordance with regulations.

"(b) The Assistant Secretary shall, in accordance with clauses (1) and (2) of subsection (a), develop and promulgate regulations for this part and then delegate his functions under this part, as may be appropriate under the terms of section 742.

Infra.

"RESEARCH AND DEMONSTRATION PROJECTS

Bilingual education research.

"SEC. 742. (a) The National Institute of Education shall, in accordance with the provisions of section 405 of the General Education Provisions Act, carry out a program of research in the field of bilingual education in order to enhance the effectiveness of bilingual education programs carried out under this title and other programs for persons of limited English-speaking ability.

Competitive contracts.

"(b) In order to test the effectiveness of research findings by the National Institute of Education and to demonstrate new or innovative practices, techniques, and methods for use in such bilingual education programs, the Director and the Commissioner are authorized to make competitive contracts with public and private educational agencies, institutions, and organizations for such purpose.

"(c) In carrying out their responsibilities under this section, the Commissioner and the Director shall, through competitive contracts with appropriate public and private agencies, institutions, and organizations—

"(1) undertake studies to determine the basic educational needs and language acquisition characteristics of, and the most effective

BEST COPY AVAILABLE

conditions for, educating children of limited English-speaking ability;

"(2) develop and disseminate instructional materials and equipment suitable for use in bilingual education programs; and

"(3) establish and operate a national clearinghouse of information for bilingual education, which shall collect, analyze, and disseminate information about bilingual education and such bilingual education and related programs.

"(d) In carrying out their responsibilities under this section, the Commissioner and the Director shall provide for periodic consultation with representatives of State and local educational agencies and appropriate groups and organizations involved in bilingual education.

"(e) There is authorized to be appropriated for each fiscal year prior to July 1, 1978, $5,000,000 to carry out the provisions of this section.". Appropriations.

(2)(A) The amendment made by this subsection shall be effective upon the date of enactment of this Act, except that the provisions of part A of title VII of the Elementary and Secondary Education Act of 1965 (as amended by subsection (a) of this section) shall become effective on July 1, 1975, and the provisions of title VII of the Elementary and Secondary Education Act of 1965 in effect immediately prior to the date of enactment of this Act shall remain in effect through June 30, 1975, to the extent not inconsistent with the amendment made by this section. Effective date. 20 USC 880b note. Ante, p. 505. 81 Stat. 816; 84 Stat. 151. 20 USC 880b.

(B) The National Advisory Council on Bilingual Education, for which provision is made in section 732 of such Act, shall be appointed within ninety days after the enactment of this Act. 20 USC 880b-11 note. Ante, p. 505.

(b) Section 703(a) of title VII of such Act is amended by adding at the end thereof the following:

"(8) The term 'other programs for persons of limited English-speaking ability' when used in sections 731 and 732 means the program authorized by section 708(c) of the Emergency School Aid Act and the programs carried out in coordination with the provisions of this title pursuant to section 122(a)(4)(C) and part J of the Vocational Education Act of 1963, and section 309(a)(11) of the Adult Education Act, and programs and projects serving areas with high concentrations of persons of limited English-speaking ability pursuant to section 6(b)(4) of the Library Services and Construction Act.". "Other programs for persons of limited English-speaking ability." Ante, p. 504. 86 Stat. 360. 20 USC 1607. Post, p. 607. Post, p. 578. Post, p. 609.

STATUTE OF LIMITATIONS

SEC. 106. Title VIII of the Elementary and Secondary Education Act of 1965 is amended by inserting after section 803 the following new section: 79 Stat. 57; 81 Stat. 816; 84 Stat. 152. 20 USC 881.

"STATUTE OF LIMITATIONS ON REFUND OF PAYMENTS

"SEC. 804. No State or local educational agency shall be liable to refund any payment made to such agency under this Act (including title I of this Act) which was subsequently determined to be unauthorized by law, if such payment was made more than five years before such agency received final written notice that such payment was unauthorized.". 20 USC 884. Ante, p. 488.

DROPOUT PREVENTION PROJECTS

SEC. 107. (a) Section 807(c) of the Elementary and Secondary Education Act of 1965 is amended by inserting before the period at the end thereof the following: ", and each of the five succeeding fiscal 84 Stat. 152. 20 USC 887.

years, except that no funds are authorized to be appropriated for obligation during any year for which funds are available for obligation for carrying out part C of title IV".

Effective date. 20 USC 887 note.

(b) The amendments made by this section shall be effective on and after July 1, 1973.

SCHOOL NUTRITION AND HEALTH SERVICES

84 Stat. 153. 20 USC 887a.

SEC. 108. (a) Section 808(d) of the Elementary and Secondary Education Act of 1965 is amended by inserting before the period at the end thereof the following: ", and each of the five succeeding fiscal years, except that no funds are authorized to be appropriated for obligation during any year for which funds are available for obligation for carrying out part C of title IV".

Effective date. 20 USC 887a note.

(b) The amendments made by this section shall be effective on and after July 1, 1973.

CORRECTION EDUCATION SERVICES

84 Stat. 154. 20 USC 887b.

SEC. 109. (a) Section 809 of the Elementary and Secondary Education Act of 1965 is amended by adding at the end thereof the following new subsection:

"(c) For the purpose of carrying out this section, there is authorized to be appropriated $500,000 for the fiscal year ending June 30, 1974, and for the succeeding fiscal year."

Effective date. 20 USC 887b note.

(b) The amendments made by this section shall be effective on and after July 1, 1974.

OPEN MEETINGS OF EDUCATIONAL AGENCIES

79 Stat. 55; 84 Stat. 153. 20 USC 881.

SEC. 110. Title VIII of the Elementary and Secondary Education Act of 1965 is amended by adding at the end thereof the following new section:

"OPEN MEETINGS OF EDUCATIONAL AGENCIES

20 USC 887c.

"SEC. 812. No application for assistance under this Act may be considered unless the local educational agency making such application certifies to the Commissioner that members of the public have been afforded the opportunity upon reasonable notice to testify or otherwise comment regarding the subject matter of the application. The Commissioner is authorized and directed to establish such regulations as necessary to implement this section."

ETHNIC HERITAGE STUDIES CENTERS

86 Stat. 348. 20 USC 900a-5.

SEC. 111. (a)(1) Section 907 of the Elementary and Secondary Education Act of 1965 is amended by striking out "the fiscal year ending June 30, 1973" and inserting in lieu thereof "each of the fiscal years ending prior to July 1, 1978".

Effective date. 20 USC 900a-5 note.

(2) The amendments made by this subsection shall be effective on and after July 1, 1973.

86 Stat. 347. 20 USC 900a-1.

(b) Section 903 of such Act is amended by—

(1) striking out "elementary and secondary schools and institutions of higher education" in clause (1) of such section, and inserting in lieu thereof "elementary or secondary schools or institutions of higher education";

(2) striking out "elementary and secondary schools and institutions of higher education" in clause (2) of such section and inserting in lieu thereof "elementary or secondary schools or institutions of higher education";

BEST COPY AVAILABLE

(3) inserting the word "or" after clause (1) of such section; and 86 Stat. 347. 20 USC 900a-1.

(4) inserting the word "or" at the end of clause (2) of such section.

TITLE II—EQUAL EDUCATIONAL OPPORTUNITIES AND THE TRANSPORTATION OF STUDENTS

Equal Educational Opportunities Act of 1974.

SHORT TITLE

SEC. 201. This title may be cited as the "Equal Educational Opportunities Act of 1974". 20 USC 1701 note.

PART A—EQUAL EDUCATIONAL OPPORTUNITIES

Subpart 1—Policy and Purpose

DECLARATION OF POLICY

SEC. 202. (a) The Congress declares it to be the policy of the United States that— 20 USC 1701.

(1) all children enrolled in public schools are entitled to equal educational opportunity without regard to race, color, sex, or national origin; and

(2) the neighborhood is the appropriate basis for determining public school assignments.

(b) In order to carry out this policy, it is the purpose of this part to specify appropriate remedies for the orderly removal of the vestiges of the dual school system.

FINDINGS

SEC. 203. (a) The Congress finds that— 20 USC 1702.

(1) the maintenance of dual school systems in which students are assigned to schools solely on the basis of race, color, sex, or national origin denies to those students the equal protection of the laws guaranteed by the fourteenth amendment;

(2) for the purpose of abolishing dual school systems and eliminating the vestiges thereof, many local educational agencies have been required to reorganize their school systems, to reassign students, and to engage in the extensive transportation of students;

(3) the implementation of desegregation plans that require extensive student transportation has, in many cases, required local educational agencies to expend large amount of funds, thereby depleting their financial resources available for the maintenance or improvement of the quality of educational facilities and instruction provided;

(4) transportation of students which creates serious risks to their health and safety, disrupts the educational process carried out with respect to such students, and impinges significantly on their educational opportunity, is excessive;

(5) the risks and harms created by excessive transportation are particularly great for children enrolled in the first six grades; and

(6) the guidelines provided by the courts for fashioning remedies to dismantle dual school systems have been, as the Supreme Court of the United States has said, "incomplete and imperfect," and have not established, a clear, rational, and uniform standard for determining the extent to which a local educational agency is required to reassign and transport its students in order to eliminate the vestiges of a dual school system.

88 STAT. 515

Dual school systems, elimination. USC prec. title 1.

(b) For the foregoing reasons, it is necessary and proper that the Congress, pursuant to the powers granted to it by the Constitution of the United States, specify appropriate remedies for the elimination of the vestiges of dual school systems, except that the provisions of this title are not intended to modify or diminish the authority of the courts of the United States to enforce fully the fifth and fourteenth amendments to the Constitution of the United States.

Subpart 2—Unlawful Practices

DENIAL OF EQUAL EDUCATIONAL OPPORTUNITY PROHIBITED

20 USC 1703.

SEC. 204. No State shall deny equal educational opportunity to an individual on account of his or her race, color, sex, or national origin, by—

(a) the deliberate segregation by an educational agency of students on the basis of race, color, or national origin among or within schools;

(b) the failure of an educational agency which has formerly practiced such deliberate segregation to take affirmative steps, consistent with subpart 4 of this title, to remove the vestiges of a dual school system;

(c) the assignment by an educational agency of a student to a school, other than the one closest to his or her place of residence within the school district in which he or she resides, if the assignment results in a greater degree of segregation of students on the basis of race, color, sex, or national origin among the schools of such agency than would result if such student were assigned to the school closest to his or her place of residence within the school district of such agency providing the appropriate grade level and type of education for such student;

(d) discrimination by an educational agency on the basis of race, color, or national origin in the employment, employment conditions, or assignment to schools of its faculty or staff, except to fulfill the purposes of subsection (f) below;

(e) the transfer by an educational agency, whether voluntary or otherwise, of a student from one school to another if the purpose and effect of such transfer is to increase segregation of students on the basis of race, color, or national origin among the schools of such agency; or

(f) the failure by an educational agency to take appropriate action to overcome language barriers that impede equal participation by its students in its instructional programs.

BALANCE NOT REQUIRED

20 USC 1704.

SEC. 205. The failure of an educational agency to attain a balance, on the basis of race, color, sex, or national origin, of students among its schools shall not constitute a denial of equal educational opportunity, or equal protection of the laws.

ASSIGNMENT ON NEIGHBORHOOD BASIS NOT A DENIAL OF EQUAL EDUCATIONAL OPPORTUNITY

20 USC 1705.

SEC. 206. Subject to the other provisions of this part, the assignment by an educational agency of a student to the school nearest his place of residence which provides the appropriate grade level and type of education for such student is not a denial of equal educational opportunity or of equal protection of the laws unless such assignment is for

the purpose of segregating students on the basis of race, color, sex, or national origin, or the school to which such student is assigned was located on its site for the purpose of segregating students on such basis.

Subpart 3—Enforcement

CIVIL ACTIONS

SEC. 207. An individual denied an equal educational opportunity, as defined by this part may institute a civil action in an appropriate district court of the United States against such parties, and for such relief, as may be appropriate. The Attorney General of the United States (hereinafter in this title referred to as the "Attorney General"), for or in the name of the United States, may also institute such a civil action on behalf of such an individual. 20 USC 1706.

EFFECT OF CERTAIN POPULATION CHANGES ON CERTAIN ACTIONS

SEC. 208. When a court of competent jurisdiction determines that a school system is desegregated, or that it meets the constitutional requirements, or that it is a unitary system, or that it has no vestiges of a dual system, and thereafter residential shifts in population occur which result in school population changes in any school within such a desegregated school system, such school population changes so occurring shall not, per se, constitute a cause for civil action for a new plan of desegregation or for modification of the court approved plan. 20 USC 1707.

JURISDICTION OF DISTRICT COURTS

SEC. 209. The appropriate district court of the United States shall have and exercise jurisdiction of proceedings instituted under section 207. 20 USC 1708.

INTERVENTION BY ATTORNEY GENERAL

SEC. 210. Whenever a civil action is instituted under section 207 by an individual, the Attorney General may intervene in such action upon timely application. 20 USC 1709.

SUITS BY THE ATTORNEY GENERAL

SEC. 211. The Attorney General shall not institute a civil action under section 207 before he— 20 USC 1710.

(a) gives to the appropriate educational agency notice of the condition or conditions which, in his judgment, constitute a violation of subpart 2 of this part; and

(b) certifies to the appropriate district court of the United States that he is satisfied that such educational agency has not, within a reasonable time after such notice, undertaken appropriate remedial action.

Subpart 4—Remedies

FORMULATING REMEDIES; APPLICABILITY

SEC. 213. In formulating a remedy for a denial of equal educational opportunity or a denial of the equal protection of the laws, a court, department, or agency of the United States shall seek or impose only such remedies as are essential to correct particular denials of equal educational opportunity or equal protection of the laws. 20 USC 1712.

88-966 O - 74 - 3

PRIORITY OF REMEDIES

20 USC 1713. SEC. 214. In formulating a remedy for a denial of equal educational opportunity or a denial of the equal protection of the laws, which may involve directly or indirectly the transportation of students, a court, department, or agency of the United States shall consider and make specific findings on the efficacy in correcting such denial of the following remedies and shall require implementation of the first of the remedies set out below, or of the first combination thereof which would remedy such denial:

(a) assigning students to the schools closest to their places of residence which provide the appropriate grade level and type of education for such students, taking into account school capacities and natural physical barriers;

(b) assigning students to the schools closest to their places of residence which provide the appropriate grade level and type of education for such students, taking into account only school capacities;

(c) permitting students to transfer from a school in which a majority of the students are of their race, color, or national origin to a school in which a minority of the students are of their race, color, or national origin;

(d) the creation or revision of attendance zones or grade structures without requiring transportation beyond that described in section 215;

(e) the construction of new schools or the closing of inferior schools;

(f) the construction or establishment of magnet schools; or

(g) the development and implementation of any other plan which is educationally sound and administratively feasible, subject to the provisions of sections 215 and 216 of this part.

TRANSPORTATION OF STUDENTS

20 SC 1714. SEC. 215. (a) No court, department, or agency of the United States shall, pursuant to section 214, order the implementation of a plan that would require the transportation of any student to a school other than the school closest or next closest to his place of residence which provides the appropriate grade level and type of education for such student.

(b) No court, department, or agency of the United States shall require directly or indirectly the transportation of any student if such transportation poses a risk to the health of such student or constitutes a significant impingement on the educational process with respect to such student.

(c) When a court of competent jurisdiction determines that a school system is desegregated, or that it meets the constitutional requirements, or that it is a unitary system, or that it has no vestiges of a dual system, and thereafter residential shifts in population occur which result in school population changes in any school within such a desegregated school system, no educational agency because of such shifts shall be required by any court, department, or agency of the United States to formulate, or implement any new desegregation plan, or modify or implement any modification of the court approved desegregation plan, which would require transportation of students to compensate wholly or in part for such shifts in school population so occurring.

DISTRICT LINES

SEC. 216. In the formulation of remedies under section 213 or 214 of this part the lines drawn by a State, subdividing its territory into separate school districts, shall not be ignored or altered except where it is established that the lines were drawn for the purpose, and had the effect, of segregating children among public schools on the basis of race, color, sex, or national origin. 20 USC 1715.

VOLUNTARY ADOPTION OF REMEDIES

SEC. 217. Nothing in this part prohibits an educational agency from proposing, adopting, requiring, or implementing any plan of desegregation, otherwise lawful, that is at variance with the standards set out in this part nor shall any court, department, or agency of the United States be prohibited from approving implementation of a plan which goes beyond what can be required under this part, if such plan is voluntarily proposed by the appropriate educational agency. 20 USC 1716.

REOPENING PROCEEDINGS

SEC. 218. A parent or guardian of a child, or parents or guardians of children similarly situated, transported to a public school in accordance with a court order, or an educational agency subject to a court order or a desegregation plan under title VI of the Civil Rights Act of 1964 in effect on the date of the enactment of this part and intended to end segregation of students on the basis of race, color, or national origin, may seek to reopen or intervene in the further implementation of such court order, currently in effect, if the time or distance of travel is so great as to risk the health of the student or significantly impinge on his or her educational process. 20 USC 1717. 78 Stat. 252. 42 USC 2000d.

LIMITATION ON ORDERS

SEC. 219. Any court order requiring, directly or indirectly, the transportation of students for the purpose of remedying a denial of the equal protection of the laws may, to the extent of such transportation, be terminated if the court finds the defendant educational agency has satisfied the requirements of the fifth or fourteenth amendments to the Constitution, whichever is applicable, and will continue to be in compliance with the requirements thereof. The court of initial jurisdiction shall state in its order the basis for any decision to terminate an order pursuant to this section, and the termination of any order pursuant to this section shall be stayed pending a final appeal or, in the event no appeal is taken, until the time for any such appeal has expired. No additional order requiring such educational agency to transport students for such purpose shall be entered unless such agency is found not to have satisfied the requirements of the fifth or fourteenth amendments to the Constitution, whichever is applicable. Court order, termination. 20 USC 1718.

Subpart 5—Definitions

SEC. 221. For the purposes of this part— 20 USC 1720.

(a) The term "educational agency" means a local educational agency or a "State educational agency" as defined by section 801(k) of the Elementary and Secondary Education Act of 1965. 79 Stat. 55.

(b) The term "local educational agency" means a local educational agency as defined by section 801(f) of the Elementary and Secondary Education Act of 1965. 20 USC 881.

BEST COPY AVAILABLE

(c) The term "segregation" means the operation of a school system in which students are wholly or substantially separated among the schools of an educational agency on the basis of race, color, sex, or national origin or within a school on the basis of race, color, or national origin.

(d) The term "desegregation" means desegregation as defined by section 401(b) of the Civil Rights Acts of 1964.

78 Stat. 246; 86 Stat. 375. 42 USC 2000c.

(e) An educational agency shall be deemed to transport a student if any part of the cost of such student's transportation is paid by such agency.

Subpart 6—Miscellaneous Provisions

REPEALER

Repeal. 86 Stat. 361, 362. 20 USC 1608.

SEC. 222. Section 709(a)(3) of the Emergency School Aid Act is hereby repealed.

SEPARABILITY OF PROVISIONS

20 USC 1721.

SEC. 223. If any provision of this part or of any amendment made by this part, or the application of any such provision to any person or circumstance, is held invalid, the remainder of the provisions of this part and of the amendments made by this part and the application of such provision to other persons or circumstances shall not be affected thereby.

PART B—OTHER PROVISIONS RELATING TO THE ASSIGNMENT AND TRANSPORTATION OF STUDENTS

PROHIBITION AGAINST ASSIGNMENT OR TRANSPORTATION OF STUDENTS TO OVERCOME RACIAL IMBALANCE

20 USC 1751.

SEC. 251. No provision of this Act shall be construed to require the assignment or transportation of students or teachers in order to overcome racial imbalance.

PROHIBITION AGAINST USE OF APPROPRIATED FUNDS FOR BUSING

Post, p. 556.

SEC. 252. Part B of the General Education Provisions Act, as amended by title V of this Act, is amended by adding at the end thereof the following new section:

"PROHIBITION AGAINST USE OF APPROPRIATED FUNDS FOR BUSING

20 USC 1228.

"SEC. 420. No funds appropriated for the purpose of carrying out any applicable program may be used for the transportation of students or teachers (or for the purchase of equipment for such transportation) in order to overcome racial imbalance in any school or school system, or for the transportation of students or teachers (or for the purchase of equipment for such transportation) in order to carry out a plan of racial desegregation of any school or school system, except for funds appropriated pursuant to title I of the Act of September 30, 1950 (P.L. 874, 81st Congress), but not including any portion of such funds as are attributable to children counted under subparagraph (C) of section 3(d)(2) or section 403(1)(C) of that Act."

Ante, p. 488.

PROVISION RELATING TO COURT APPEALS

20 USC 1752.

SEC. 253. Notwithstanding any other law or provision of law, in the case of any order on the part of any United States district court which requires the transfer or transportation of any student or students from

BEST COPY AVAILABLE

any school attendance area prescribed by competent State or local authority for the purposes of achieving a balance among students with respect to race, sex, religion, or socioeconomic status, the effectiveness of such order shall be postponed until all appeals in connection with such order have been exhausted or, in the event no appeals are taken, until the time for such appeals has expired. This section shall expire at midnight on June 30, 1978.

PROVISION REQUIRING THAT RULES OF EVIDENCE BE UNIFORM

SEC. 254. The rules of evidence required to prove that State or local authorities are practicing racial discrimination in assigning students to public schools shall be uniform throughout the United States. 20 USC 1753.

APPLICATION OF PROVISO OF SECTION 407(a) OF THE CIVIL RIGHTS ACT OF 1964 TO THE ENTIRE UNITED STATES

SEC. 255. The proviso of section 407(a) of the Civil Rights Act of 1964 providing in substance that no court or official of the United States shall be empowered to issue any order seeking to achieve a racial balance in any school by requiring the transportation of pupils or students from one school to another or one school district to another in order to achieve such racial balance, or otherwise enlarge the existing power of the court to insure compliance with constitutional standards shall apply to all public school pupils and to every public school system, public school and public school board, as defined by title IV, under all circumstances and conditions and at all times in every State, district, territory, Commonwealth, or possession of the United States, regardless of whether the residence of such public school pupils or the principal offices of such public school system, public school or public school board is situated in the northern, eastern, western, or southern part of the United States. 20 USC 1754. 78 Stat. 248. 42 USC 2000c-6.

ADDITIONAL PRIORITY OF REMEDIES

SEC. 256. Notwithstanding any other provision of law, after June 30, 1974 no court of the United States shall order the implementation of any plan to remedy a finding of de jure segregation which involves the transportation of students, unless the court first finds that all alternative remedies are inadequate. 20 USC 1755. De jure segregation.

REMEDIES WITH RESPECT TO SCHOOL DISTRICT LINES

SEC. 257. In the formulation of remedies under this title the lines drawn by a State subdividing its territory into separate school districts, shall not be ignored or altered except where it is established that the lines were drawn, or maintained or crossed for the purpose, and had the effect of segregating children among public schools on the basis of race, color, sex, or national origin, or where it is established that, as a result of discriminatory actions within the school districts, the lines have had the effect of segregating children among public schools on the basis of race, color, sex, or national origin. 20 USC 1756.

PROHIBITION OF FORCED BUSING DURING SCHOOL YEAR

SEC. 258. (a) The Congress finds that— 20 USC 1757.

(1) the forced transportation of elementary and secondary school students in implementation of the constitutional requirement for the desegregation of such schools is controversial and difficult under the best planning and administration; and

BEST COPY AVAILABLE

(2) the forced transportation of elementary and secondary school students after the commencement of an academic school year is educationally unsound and administratively inefficient.

(b) Notwithstanding any other provisions of law, no order of a court, department, or agency of the United States, requiring the transportation of any student incident to the transfer of that student from one elementary or secondary school to another such school in a local educational agency pursuant to a plan requiring such transportation for the racial desegregation of any school in that agency, shall be effective until the beginning of an academic school year.

"Academic school year."

(c) For the purpose of this section, the term "academic school year" means, pursuant to regulations promulgated by the Commissioner, the customary beginning of classes for the school year at an elementary or secondary school of a local educational agency for a school year that occurs not more often than once in any twelve-month period.

(d) The provisions of this section apply to any order which was not implemented at the beginning of the 1974–1975 academic year.

REASONABLE TIME FOR DEVELOPING VOLUNTARY PLAN FOR DESEGREGATING SCHOOLS

20 USC 1758.

SEC. 259. Notwithstanding any other law or provision of law, no court or officer of the United States shall enter, as a remedy for a denial of equal educational opportunity or a denial of equal protection of the laws, any order for enforcement of a plan of desegregation or modification of a court-approved plan, until such time as the local educational agency to be affected by such order has been provided notice of the details of the violation and given a reasonable opportunity to develop a voluntary remedial plan. Such time shall permit the local educational agency sufficient opportunity for community participation in the development of a remedial plan.

BEST COPY AVAILABLE

ATTACHMENT 3

DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE
OFFICE OF THE SECRETARY
WASHINGTON, D.C. 20201

May 25, 1970

MEMORANDUM

TO : School Districts With More Than Five Percent National Origin-Minority Group Children

FROM : J. Stanley Pottinger
Director, Office for Civil Rights

SUBJECT : Identification of Discrimination and Denial of Services on the Basis of National Origin

Title VI of the Civil Rights Act of 1964, and the Departmental Regulation (45 CFR Part 80) promulgated thereunder, require that there be no discrimination on the basis of race, color or national origin in the operation of any federally assisted programs.

Title VI compliance reviews conducted in school districts with large Spanish-surnamed student populations by the Office for Civil Rights have revealed a number of common practices which have the effect of denying equality of educational opportunity to Spanish-surnamed pupils. Similar practices which have the effect of discrimination on the basis of national origin exist in other locations with respect to disadvantaged pupils from other national origin-minority groups, for example, Chinese or Portugese.

The purpose of this memorandum is to clarify D/HEW policy on issues concerning the responsibility of school districts to provide equal educational opportunity to national origin-minority group children deficient in English language skills. The following are some of the major areas of concern that relate to compliance with Title VI:

(1) Where inability to speak and understand the English

language excludes national origin-minority group children from effective participation in the educational program offered by a school district, the district must take affirmative steps to rectify the language deficiency in order to open its instructional program to these students.

(2) School districts must not assign national origin-minority group students to classes for the mentally retarded on the basis of criteria which essentially measure or evaluate English language skills; nor may school districts deny national origin-minority group children access to college preparatory courses on a basis directly related to the failure of the school system to inculcate English language skills.

(3) Any ability grouping or tracking system employed by the school system to deal with the special language skill needs of national origin-minority group children must be designed to meet such language skill needs as soon as possible and must not operate as an educational dead-end or permanent track.

(4) School districts have the responsibility to adequately notify national origin-minority group parents of school activities which are called to the attention of other parents. Such notice in order to be adequate may have to be provided in a language other than English.

School districts should examine current practices which exist in their districts in order to assess compliance with the matters set forth in this memorandum. A school district which determines that compliance problems currently exist in that district should immediately communicate in writing with the Office for Civil Rights and indicate what steps are being taken to remedy the situation. Where compliance questions arise as to the sufficiency of programs designed to meet the language skill needs of national origin-minority group children already operating in a particular area, full information regarding such programs should be provided. In the area of special language assistance, the scope of the program and the process for identifying need and the extent to which the need is fulfilled should be set forth.

School districts which receive this memorandum will be contacted shortly regarding the availability of technical assistance and will be provided with any additional information that may be needed to assist districts in achieving compliance with the law and equal educational opportunity for all children. Effective as of this date the aforementioned areas of concern will be regarded by regional Office for Civil Rights personnel as a part of their compliance responsibilities.

Attachment 4

LAU ET AL. v. NICHOLS ET AL.

CERTIORARI TO THE UNITED STATES COURT OF APPEALS FOR THE NINTH CIRCUIT

No. 72-6520. Argued December 10, 1973—Decided January 21, 1974

The failure of the San Francisco school system to provide English language instruction to approximately 1,800 students of Chinese ancestry who do not speak English, or to provide them with other adequate instructional procedures, denies them a meaningful opportunity to participate in the public educational program and thus violates § 601 of the Civil Rights Act of 1964, which bans discrimination based "on the ground of race, color, or national origin," in "any program or activity receiving Federal financial assistance," and the implementing regulations of the Department of Health, Education, and Welfare. Pp. 565–569.

483 F. 2d 791, reversed and remanded.

DOUGLAS, J., delivered the opinion of the Court, in which BRENNAN, MARSHALL, POWELL, and REHNQUIST, JJ., joined. STEWART, J., filed an opinion concurring in the result, in which BURGER, C. J., and BLACKMUN, J., joined, *post*, p. 569. WHITE, J., concurred in the result. BLACKMUN, J., filed an opinion concurring in the result, in which BURGER, C. J., joined, *post*, p. 571.

Edward H. Steinman argued the cause for petitioners. With him on the briefs were *Kenneth Hecht* and *David C. Moon.*

Thomas M. O'Connor argued the cause for respondents. With him on the brief were *George E. Krueger* and *Burk E. Delventhal.*

Assistant Attorney General Pottinger argued the cause for the United States as *amicus curiae* urging reversal. With him on the brief were *Solicitor General Bork, Deputy Solicitor General Wallace, Mark L. Evans,* and *Brian K. Landsberg.**

*Briefs of *amici curiae* urging reversal were filed by *Stephen J. Pollak, Ralph J. Moore, Jr., David Rubin,* and *Peter T. Galiano* for

MR. JUSTICE DOUGLAS delivered the opinion of the Court.

The San Francisco, California, school system was integrated in 1971 as a result of a federal court decree, 339 F. Supp. 1315. See *Lee* v. *Johnson*, 404 U. S. 1215. The District Court found that there are 2,856 students of Chinese ancestry in the school system who do not speak English. Of those who have that language deficiency, about 1,000 are given supplemental courses in the English language.[1] About 1,800, however, do not receive that instruction.

This class suit brought by non-English-speaking Chinese students against officials responsible for the operation of the San Francisco Unified School District seeks relief against the unequal educational opportunities, which are alleged to violate, *inter alia*, the Fourteenth Amendment. No specific remedy is urged upon us.

---

the National Education Assn. et al.; by *W. Reece Bader* and *James R. Madison* for the San Francisco Lawyers' Committee for Urban Affairs; by *J. Harold Flannery* for the Center for Law and Education, Harvard University; by *Herbert Teitelbaum* for the Puerto Rican Legal Defense and Education Fund, Inc.; by *Mario G. Obledo*, *Sanford J. Rosen*, *Michael Mendelson*, and *Alan Exelrod* for the Mexican American Legal Defense and Educational Fund et al.; by *Samuel Rabinove*, *Joseph B. Robison*, *Arnold Forster*, and *Elliot C. Rothenberg* for the American Jewish Committee et al.; by *F. Raymond Marks* for the Childhood and Government Project; by *Martin Glick* for Efrain Tostado et al.; and by the Chinese Consolidated Benevolent Assn. et al.

[1] A report adopted by the Human Rights Commission of San Francisco and submitted to the Court by respondents after oral argument shows that, as of April 1973, there were 3,457 Chinese students in the school system who spoke little or no English. The document further showed 2,136 students enrolled in Chinese special instruction classes, but at least 429 of the enrollees were not Chinese but were included for ethnic balance. Thus, as of April 1973, no more than 1,707 of the 3,457 Chinese students needing special English instruction were receiving it.

Teaching English to the students of Chinese ancestry who do not speak the language is one choice. Giving instructions to this group in Chinese is another. There may be others. Petitioners ask only that the Board of Education be directed to apply its expertise to the problem and rectify the situation.

The District Court denied relief. The Court of Appeals affirmed, holding that there was no violation of the Equal Protection Clause of the Fourteenth Amendment or of § 601 of the Civil Rights Act of 1964, 78 Stat. 252, 42 U. S. C. § 2000d, which excludes from participation in federal financial assistance, recipients of aid which discriminate against racial groups, 483 F. 2d 791. One judge dissented. A hearing en banc was denied, two judges dissenting. *Id.*, at 805.

We granted the petition for certiorari because of the public importance of the question presented, 412 U. S. 938.

The Court of Appeals reasoned that "[e]very student brings to the starting line of his educational career different advantages and disadvantages caused in part by social, economic and cultural background, created and continued completely apart from any contribution by the school system," 483 F. 2d, at 797. Yet in our view the case may not be so easily decided. This is a public school system of California and § 71 of the California Education Code states that "English shall be the basic language of instruction in all schools." That section permits a school district to determine "when and under what circumstances instruction may be given bilingually." That section also states as "the policy of the state" to insure "the mastery of English by all pupils in the schools." And bilingual instruction is authorized "to the extent that it does not interfere with the systematic, sequential, and regular instruction of all pupils in the English language."

Moreover, § 8573 of the Education Code provides that no pupil shall receive a diploma of graduation from grade 12 who has not met the standards of proficiency in "English," as well as other prescribed subjects. Moreover, by § 12101 of the Education Code children between the ages of six and 16 years are (with exceptions not material here) "subject to compulsory full-time education." (Supp. 1973.)

Under these state-imposed standards there is no equality of treatment merely by providing students with the same facilities, textbooks, teachers, and curriculum; for students who do not understand English are effectively foreclosed from any meaningful education.

Basic English skills are at the very core of what these public schools teach. Imposition of a requirement that, before a child can effectively participate in the educational program, he must already have acquired those basic skills is to make a mockery of public education. We know that those who do not understand English are certain to find their classroom experiences wholly incomprehensible and in no way meaningful.

We do not reach the Equal Protection Clause argument which has been advanced but rely solely on § 601 of the Civil Rights Act of 1964, 42 U. S. C. § 2000d to reverse the Court of Appeals.

That section bans discrimination based "on the ground of race, color, or national origin," in "any program or activity receiving Federal financial assistance." The school district involved in this litigation receives large amounts of federal financial assistance. The Department of Health, Education, and Welfare (HEW), which has authority to promulgate regulations prohibiting discrimination in federally assisted school systems, 42 U. S. C. § 2000d–1, in 1968 issued one guideline that "[s]chool systems are responsible for assuring that students of a particular race, color, or national origin are not denied the

251

opportunity to obtain the education generally obtained by other students in the system." 33 Fed. Reg. 4956. In 1970 HEW made the guidelines more specific, requiring school districts that were federally funded "to rectify the language deficiency in order to open" the instruction to students who had "linguistic deficiencies," 35 Fed. Reg. 11595.

By § 602 of the Act HEW is authorized to issue rules, regulations, and orders[2] to make sure that recipients of federal aid under its jurisdiction conduct any federally financed projects consistently with § 601. HEW's regulations, 45 CFR § 80.3 (b)(1), specify that the recipients may not:

> "(ii) Provide any service, financial aid, or other benefit to an individual which is different, or is provided in a different manner, from that provided to others under the program;
>
> . . . . .
>
> "(iv) Restrict an individual in any way in the enjoyment of any advantage or privilege enjoyed by others receiving any service, financial aid, or other benefit under the program."

Discrimination among students on account of race or national origin that is prohibited includes "discrimination . . . in the availability or use of any academic . . . or

---

[2] Section 602 provides:

"Each Federal department and agency which is empowered to extend Federal financial assistance to any program or activity, by way of grant, loan, or contract other than a contract of insurance or guaranty, is authorized and directed to effectuate the provisions of section 2000d of this title with respect to such program or activity by issuing rules, regulations, or orders of general applicability which shall be consistent with achievement of the objectives of the statute authorizing the financial assistance in connection with which the action is taken. . . ." 42 U. S. C. § 2000d–1.

252

242

other facilities of the grantee or other recipient." *Id.*, § 80.5 (b).

Discrimination is barred which has that *effect* even though no purposeful design is present: a recipient "may not . . . utilize criteria or methods of administration which have the effect of subjecting individuals to discrimination" or have "the effect of defeating or substantially impairing accomplishment of the objectives of the program as respect individuals of a particular race, color, or national origin." *Id.*, § 80.3 (b)(2).

It seems obvious that the Chinese-speaking minority receives fewer benefits than the English-speaking majority from respondents' school system which denies them a meaningful opportunity to participate in the educational program—all earmarks of the discrimination banned by the regulations.[3] In 1970 HEW issued clarifying guidelines, 35 Fed. Reg. 11595, which include the following:

"Where inability to speak and understand the English language excludes national origin-minority group children from effective participation in the educational program offered by a school district, the district must take affirmative steps to rectify the language deficiency in order to open its instructional program to these students."

"Any ability grouping or tracking system employed by the school system to deal with the special language skill needs of national origin-minority group children must be designed to meet such language skill needs as soon as possible and must not operate as an educational deadend or permanent track."

Respondent school district contractually agreed to "comply with title VI of the Civil Rights Act of 1964 . . . and all requirements imposed by or pursuant to the

[3] And see Report of the Human Rights Commission of San Francisco, Bilingual Education in the San Francisco Public Schools, Aug. 9, 1973.

Regulation" of HEW (45 CFR pt. 80) which are "issued pursuant to that title . . ." and also immediately to "take any measures necessary to effectuate this agreement." The Federal Government has power to fix the terms on which its money allotments to the States shall be disbursed. *Oklahoma* v. *CSC*, 330 U. S. 127, 142–143. Whatever may be the limits of that power, *Steward Machine Co.* v. *Davis*, 301 U. S. 548, 590 *et seq.*, they have not been reached here. Senator Humphrey, during the floor debates on the Civil Rights Act of 1964, said: [*]

"Simple justice requires that public funds, to which all taxpayers of all races contribute, not be spent in any fashion which encourages, entrenches, subsidizes, or results in racial discrimination."

We accordingly reverse the judgment of the Court of Appeals and remand the case for the fashioning of appropriate relief.

Reversed and remanded.

MR. JUSTICE WHITE concurs in the result.

MR. JUSTICE STEWART, with whom THE CHIEF JUSTICE and MR. JUSTICE BLACKMUN join, concurring in the result.

It is uncontested that more than 2,800 school children of Chinese ancestry attend school in the San Francisco Unified School District system even though they do not speak, understand, read, or write the English language, and that as to some 1,800 of these pupils the respondent school authorities have taken no significant steps to deal with this language deficiency. The petitioners do not contend, however, that the respondents have affirmatively or intentionally contributed to this inadequacy, but only

[*] 110 Cong. Rec. 6543 (Sen. Humphrey, quoting from President Kennedy's message to Congress, June 19, 1963).

that they have failed to act in the face of changing social and linguistic patterns. Because of this laissez-faire attitude on the part of the school administrators, it is not entirely clear that § 601 of the Civil Rights Act of 1964, 42 U. S. C. § 2000d, standing alone, would render illegal the expenditure of federal funds on these schools. For that section provides that "[n]o person in the United States shall, on the ground of race, color, or national origin, be excluded from participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving Federal financial assistance."

On the other hand, the interpretive guidelines published by the Office for Civil Rights of the Department of Health, Education, and Welfare in 1970, 35 Fed. Reg. 11595, clearly indicate that affirmative efforts to give special training for non-English-speaking pupils are required by Tit. VI as a condition to receipt of federal aid to public schools:

> "Where inability to speak and understand the English language excludes national origin-minority group children from effective participation in the educational program offered by a school district, the district must take affirmative steps to rectify the language deficiency in order to open its instructional program to these students." [1] 35 Fed. Reg. 11595.

[1] These guidelines were issued in further clarification of the Department's position as stated in its regulations issued to implement Tit. VI, 45 CFR pt. 80. The regulations provide in part that no recipient of federal financial assistance administered by HEW may

"Provide any service, financial aid, or other benefit to an individual which is different, or is provided in a different manner, from that provided to others under the program; [or]

"Restrict an individual in any way in the enjoyment of any advantage or privilege enjoyed by others receiving any service, financial aid, or other benefit under the program."

45 CFR § 80.3 (b)(1)(ii), (iv).

255

The critical question is, therefore, whether the regulations and guidelines promulgated by HEW go beyond the authority of § 601.[2] Last Term, in *Mourning* v. *Family Publications Service, Inc.*, 411 U. S. 356, 369, we held that the validity of a regulation promulgated under a general authorization provision such as § 602 of Tit. VI[3] "will be sustained so long as it is 'reasonably related to the purposes of the enabling legislation.' *Thorpe* v. *Housing Authority of the City of Durham*, 393 U. S. 268, 280–281 (1969)." I think the guidelines here fairly meet that test. Moreover, in assessing the purposes of remedial legislation we have found that departmental regulations and "consistent administrative construction" are "entitled to great weight." *Trafficante* v. *Metropolitan Life Insurance Co.*, 409 U. S. 205, 210; *Griggs* v. *Duke Power Co.*, 401 U. S. 424, 433–434; *Udall* v. *Tallman*, 380 U. S. 1. The Department has reasonably and consistently interpreted § 601 to require affirmative remedial efforts to give special attention to linguistically deprived children.

For these reasons I concur in the result reached by the Court.

MR. JUSTICE BLACKMUN, with whom THE CHIEF JUSTICE joins, concurring in the result.

I join MR. JUSTICE STEWART's opinion and thus I, too, concur in the result. Against the possibility that the Court's judgment may be interpreted too broadly, I

---

[2] The respondents do not contest the standing of the petitioners to sue as beneficiaries of the federal funding contract between the Department of Health, Education, and Welfare and the San Francisco Unified School District.

[3] Section 602, 42 U. S. C. § 2000d–1, provides in pertinent part: "Each Federal department and agency which is empowered to extend Federal financial assistance to any program or activity, by way

stress the fact that the children with whom we are concerned here number about 1,800. This is a very substantial group that is being deprived of any meaningful schooling because they cannot understand the language of the classroom. We may only guess as to why they have had no exposure to English in their preschool years. Earlier generations of American ethnic groups have overcome the language barrier by earnest parental endeavor or by the hard fact of being pushed out of the family or community nest and into the realities of broader experience.

I merely wish to make plain that when, in another case, we are concerned with a very few youngsters, or with just a single child who speaks only German or Polish or Spanish or any language other than English, I would not regard today's decision, or the separate concurrence, as conclusive upon the issue whether the statute and the guideline require the funded school district to provide special instruction. For me, numbers are at the heart of this case and my concurrence is to be understood accordingly.

---

of grant, loan, or contract other than a contract of insurance or guaranty, is authorized and directed to effectuate the provisions of section 2000d of this title with respect to such program or activity by issuing rules, regulations, or orders of general applicability which shall be consistent with achievement of the objectives of the statute authorizing the financial assistance in connection with which the action is taken. . . ."

The United States as *amicus curiae* asserts in its brief, and the respondents appear to concede, that the guidelines were issued pursuant to § 602.

APENDICE C

NORMA ESTATAL SOBRE LA EDUCACION BILINGUE

> El Tribunal General encuentra que en el estado hay un número de niños procedentes de ambientes en donde el idioma principal no es el inglés. La experiencia ha demostrado que las clases de las escuelas públicas en donde las instrucciones se dán en inglés solamente, son a menudo inadecuadas para la educación de niños cuya lengua nativa es otro idioma. El Tribunal General cree que un programa compensatorio de educación transitoria bilingue puede llenar las necesidades de estos niños y facilitar su integración en el plan de estudios regular de la escuela pública. Por lo tanto, conforme a la norma del estado de asegurarle a todo niño iguales oportunidades educacionales, y en reconocimiento de las necesidades de los niños de limitadas habilidades verbales en inglés, el propósito de esta ley es proveer para el establecimiento de programas de educación transitoria bilingue en las escuelas públicas y dar asistencia financiera suplementaria para ayudar a los distritos escolares locales con los gastos adicionales de tales programas.[1]

Con esta declaración, Massachusetts inició la educación bilingue mandatoria a ser seguida por leyes similares en Texas,

---

1. Leyes Anotadas de Massachusetts, Cap. 71A §1 (nota editorial) (Supp. 1973).

Illinois y New Jersey,[2] requiriendo instrucción en la lengua y la cultura nativas de los niños con limitadas habilidades verbales eninglés para igualar sus oportunidades educacionales.[3] El ejemplo fue establecido por la ley de Massachusetts, la cual requería que todas las ciudades, pueblos o distritos escolares con matrículas de 20 niños o más de limitadas habilidades verbales en inglés en cualquier clasificación linguística, establecieran programas "transitorios" de 3 años, que compensaran la inhabilidad de los niños de la minoría linguística para competir con efectividad en los programas de educación corrientes.[4] Estos programas fueron establecidos como medida remedial para los estudiantes de la minoría linguística y no como un medio para cambiar la orientación básica del plan de estudios escolar. De hecho, todos los estatutos permiten a los distritos escolares el localizar tales programas fuera de las facilidades de la escuela pública.[5]

---

2. Esto fue escrito antes de aprobarse el estatuto de New Jersey y, por tanto, no analiza las provisiones de esa ley. Estatutos Anotados de New Jersey, tit. 18A; §35-15, et seq. Leyes de New Jersey de 1974, Cap. 197.

3. Con cambios menores en las palabras, este mismo resultado legislativo y declaración pueden encontrarse en los estatutos de Texas e Illinois en los Códigos Anotados de Texas, Código de Educación §21.451 (Supp. Vernon 1974-75); y Estatutos Anotados de Illinois, cap. 122, §14 C-1 (Supp. Smith-Hurd 1974), respectivamente.

4. Leyes Anotadas de Massachusetts Cap. 71A §2 (Supp. 1973).

5. Leyes Anotadas de Massachusetts Cap. 71A §5 (Supp. 1973); Estatutos Anotados de Illinois Cap. 122, §14C-6 (Supp. Smith-Hurd 1974); Códigos Anotados de Texas, Código de Educación §21.456 (Supp. Vernon 1974-75).

Además del término de 3 años,[6] las leyes tienen otras características en común. Todas ordenan que todos los distritos escolares conduzcan una encuesta anual para determinar los números de niños de la minoría linguística que haya en el distrito;[7] que establezcan tales programas en donde haya 20 niños o más de cualquier grupo linguístico;[8] que los padres sean notificados dentro de los próximos 10 días después de que sus niños hayan sido colocados en tales programas;[9] y que los niños de la minoría linguística sean mezclados con los niños de habla inglesa en cursos que no requieran proficiencia en inglés, tales como los de el arte, la música y la educación física.

Las leyes también se diferencian de varias maneras importantes.

---

6. Códigos Anotados de Texas, Código de Educación §21.455(b) y (c) (Supp. Vernon 1974-75); Estatutos Anotados de Illinois Cap. 122, §14C-3 (Supp. Smith-Hurd 1974).

7. Leyes Anotadas de Massachusetts, Cap. 71A, §2 (Supp. 1973); Estatutos Anotados de Illinois, Cap. 122, §14C-3(a) (Supp. Smith-Hurd 1974); Códigos Anotados de Texas, Código de Educación §21.453(a) (Supp. Vernon 1974-75).

8. Leyes Anotadas de Massachusetts, Cap. 71A, §2 (Supp. 1973); Estatutos Anotados de Illinois, Cap. 122, §14C-3 (Supp. Smith-Hurd 1974); Códigos Anotados de Texas, Código de Educación §21.455(d) (Supp. Vernon 1974-75).

9. Leyes Anotadas de Massachusetts, Cap. 71A §3 (Supp. 1973); Estatutos Anotados de Illinois, Cap. 122, §14C-4 (Supp. Smith-Hurd 1974); Códigos Anotados de Texas, Código de Educación §21.455(d) (Supp. Vernon 1974-75).

10. Leyes Anotadas de Massachusetts, Cap. 71A §5 (Supp. 1973); Estatutos Anotados de Illinois, Cap. 122, §14C-7 (Supp. Smith-Hurd 1974); Códigos Anotados de Texas, Código de Educación §21.454(b) (Supp. Vernon 1974-75).

Massachusetts e Illinois especifican que en la lengua nativa solamente se enseñará a leer y a escribir, mientras que en inglés se les enseñará comprensión oral, a hablar, a leer y a escribir.[11] La Ley de Texas especifica que todas las cuatro destrezas serán desarrolladas tanto en la lengua nativa como en inglés, dándole de este modo a la lengua nativa la misma posición que ocupa el inglés y realizando las actitudes y la motivación en el aprendizaje del inglés.[12]

Una omisión potencialmente dañina en la Ley de Texas es la falta de reconocimiento del derecho de los padres a retirar sus niños de un programa bilingue mandatorio en cualquier momento que así lo deseen. Incluyendo una provisión tal en las leyes de Illinois y de Massachusetts, esos estados se aseguran que de las clases regulares no se sacarán estudiantes en contra de los deseos de los padres.[13] La provisión también sirve de protección contra la asistencia forzada de los niños de la minoría linguística a programas bilingues que carecen de efectividad o que son dañinos en alguna forma.

Finalmente, los diferentes estados proveen una variada asistencia externa a los programas. En Texas, por ejemplo, el estado

---

11. Leyes Anotadas de Massachusetts, Cap. 71A §1 (Supp. 1973); Estatutos Anotados de Illinois, Cap. 122, §14C-2(f)(2) (Supp. Smith-Hurd 1974).

12. Códigos Notados de Texas, Código de Educación §21.454(a)(2) (Supp. Vernon 1974-75).

13. Leyes Anotadas de Massachusetts, Cap. 71A §3 (Supp. 1973); Estatutos Anotados de Illinois, Cap. 122, §14C-4 (Supp. Smith-Hurd 1974).

le provee a todos los distritos escolares que están operando programas de educación bilingue aprobados asignaciones especiales de fondos para textos y materiales auxiliares[14] y establece Institutos de Adiestramiento en Educación Bilingue[15] a ser conducidos por la Agencia Central de Educación. Dos estados -- Massachusetts e Illinois -- establecieron departamentos de educación bilingue en sus respectivas agencias estatales de educación.[16]

---

14. Códigos Anotados de Texas, Código de Educación §21.460(a) (Supp. Vernon 1974-75).

15. Códigos Anotados de Texas, Código de Educación §11.17 (Supp. Vernon 1974).

16. Leyes Anotadas de Massachusetts, Cap. 69 §35 (Supp. 1973); Estatutos Anotados de Illinois, Cap. 122, §2-3.39 (Supp. Smith-Hurd 1974).

CHAPTER 71A

Transitional Bilingual Education

SEC.

1. Definitions.
2. Establishment of programs. Participation. Examination. Transfer. Re-enrollment.
3. Notice to parents, form and contents. Parents' right to withdraw child, etc.
4. Enrollment of non-resident children. Joint Programs among districts. Reimbursement by Commonwealth for transportation costs.
5. Language of instruction in certain courses. Participation with English-speaking children. Extra-curricular activities. Location of programs. Grouping of children. Student-teacher ratio.
6. Teachers of bilingual education. Compensation. Qualifications. Certification. Exemption of committee from certification requirements, etc.
7. Pre-school and summer school programs.
8. Costs of programs. Reimbursement, etc.
9. Authority of department. Rules and regulations.

§ 1. Definitions.

The following words, as used in this chapter shall, unless the context requires otherwise, have the following meanings:—

"Department", the department of education.

"School committee", the school committee of a city, town or regional school district.

"Children of limited English-speaking ability", (1) children who were not born in the United States whose native tongue is a language other than English and who are incapable of performing ordinary classwork in English; and (2) children who were born in the United States of non-English speaking parents and who are incapable of performing ordinary classwork in English.

"Teacher of transitional bilingual education", a teacher with a speaking and reading ability in a language other than English in which bilingual education is offered and with communicative skills in English.

"Program in transitional bilingual education", a full-time program of instruction (1) in all those courses or subjects which a child is required by law to receive and which are required by the child's school committee which shall be given in the native language of the children of limited English-speaking ability who are enrolled in the program and also in English, (2) in the reading and writing of the native language of the children of limited English-speaking ability who are enrolled in the program and in the oral comprehension, speaking, reading and writing of English, and (3) in the history and culture of the country, territory or

39

geographic area which is the native land of the parents of children of limited English-speaking ability who are enrolled in the program and in the history and culture of the United States. (Added by 1971, 1005, § 2, approved Nov. 4, 1971, effective 90 days thereafter.)

Editorial Note—

Section 1, Acts 1971, Ch. 1005, provides as follows:

SECTION 1. *Declaration of Policy.*—The General Court finds that there are large numbers of children in the commonwealth who come from environments where the primary language is other than English. Experience has shown that public school classes in which instruction is given only in English are often inadequate for the education of children whose native tongue is another language. The General Court believes that a compensatory program of transitional bilingual education can meet the needs of these children and facilitate their integration into the regular public school curriculum. Therefore, pursuant to the policy of the commonwealth to insure equal educational opportunity to every child, and in recognition of the educational needs of children of limited English-speaking ability, it is the purpose of this act to provide for the establishment of transitional bilingual education programs in the public schools, and to provide supplemental financial assistance to help local school districts to meet the extra costs of such programs.

§ 2. Establishment of Programs; Participation; Examination; Transfer; Re-enrollment.

Each school committee shall ascertain, not later than the first day of March, under regulations prescribed by the department, the number of children of limited English-speaking ability within their school system, and shall classify them according to the language of which they possess a primary speaking ability.

When, at the beginning of any school year, there are within a city, town or school district not including children who are enrolled in existing private school systems, twenty or more children of limited English-speaking ability in any such language classification, the school committee shall establish, for each classification, a program in transitional bilingual education for the children therein; provided, however, that a school committee may establish a program in transitional bilingual education with respect to any classification with less than twenty children therein.

Every school-age child of limited English-speaking ability not enrolled in existing private school systems shall be enrolled and participate in the program in transitional bilingual education established for the classification to which he belongs by the city, town or school district in which he resides for a period of three years or until such time as he achieves a level of English language skills which will enable him to perform successfully in classes in which instruction is given only in English, whichever shall first occur.

Any child of limited English-speaking ability enrolled in a program in transitional bilingual education may, in the discretion of the school committee and subject to the approval of the child's parent or legal guardian, continue in that program for a period longer than three years.

An examination in the oral comprehension, speaking, reading and writing of English, as prescribed by the department, shall be administered annually to all children of limited English-speaking ability enrolled and participating in a program in transitional bilingual education. No school

committee shall transfer a child of limited English-speaking ability out of a program in transitional bilingual education prior to his third year of enrollment therein unless the parents of the child approve the transfer in writing, and unless the child has received a score on said examination which, in the determination of the department, reflects a level of English language skills appropriate to his or her grade level.

If later evidence suggests that a child so transferred is still handicapped by an inadequate command of English, he may be reenroiled in the program for a length of time equal to that which remained at the time he was transferred. (Added by 1971, 1005, § 2, approved Nov. 4, 1971, effective 90 days thereafter.)

§ 3. Notice to Parents, Form and Contents; Parents' Right to Withdraw Child, etc.

No later than ten days after the enrollment of any child in a program in transitional bilingual education the school committee of the city, town or the school district in which the child resides shall notify by mail the parents or legal guardian of the child of the fact that their child has been enrolled in a program in transitional bilingual education. The notice shall contain a simple, non-technical description of the purposes, method and content of the program in which the child is enrolled and shall inform the parents that they have the right to visit transitional bilingual education classes in which their child is enrolled and to come to the school for a conference to explain the nature of transitional bilingual education. Said notice shall further inform the parents that they have the absolute right, if they so wish, to withdraw their child from a program in transitional bilingual education in the manner as hereinafter provided.

The notice shall be in writing in English and in the language of which the child of the parents so notified possesses a primary speaking ability.

Any parent whose child has been enrolled in a program in transitional bilingual education shall have the absolute right, either at the time of the original notification of enrollment or at the close of any semester thereafter, to withdraw his child from said program by written notice to the school authorities of the school in which his child is enrolled or to the school committee of the city, town or the school district in which his child resides. (Added by 1971, 1005, § 2, approved Nov. 4, 1971, effective 90 days thereafter.)

§ 4. Enrollment of Non-Resident Children; Joint Programs among Districts; Reimbursement by Commonwealth for Transportation Costs.

A school committee may allow a non-resident child of limited English-speaking ability to enroll in or attend its program in transitional bilingual education and the tuition for such a child shall be paid by the city, town, or the district in which he resides.

Any city, town or school district may join with any other city, town, school district or districts to provide the programs in transitional bilingual education required or permitted by this chapter.

41

The commonwealth, under section eighteen A of chapter fifty-eight, shall reimburse any city, town or district for one-half of the cost of providing transportation for children attending a program in transitional bilingual education outside the city, town or district in which they reside. (Added by 1971, 1005, § 2, approved Nov. 4, 1971, effective 90 days thereafter.)

§ 5. Language of Instruction in Certain Courses; Participation with English-Speaking Children; Extra-Curricular Activities; Location of Programs; Grouping of Children; Student-Teacher Ratio.

Instruction in courses of subjects included in a program of transitional bilingual education which are not mandatory may be given in a language other than English. In those courses or subjects in which verbalization is not essential to an understanding of the subject matter, including but not necessarily limited to art, music and physical education, children of limited English-speaking ability shall participate fully with their English-speaking contemporaries in the regular public school classes provided for said subjects. Each school committee of every city, town or school district shall ensure to children enrolled in a program in transitional bilingual education practical and meaningful opportunity to participate fully in the extra-curricular activities of the regular public schools in the city, town or district. Programs in transitional bilingual education shall, whenever feasible, be located in the regular public schools of the city, town or the district rather than separate facilities.

Children enrolled in a program of transitional bilingual education whenever possible shall be placed in classes with children of approximately the same age and level of educational attainment. If children of different age groups or educational levels are combined, the school committee so combining shall ensure that the instruction given each child is appropriate to his or her level of educational attainment and the city, town or the school districts shall keep adequate records of the educational level and progress of each child enrolled in a program. The maximum student-teacher ratio shall be set by the department and shall reflect the special educational needs of children enrolled in programs in transitional bilingual education. (Added by 1971, 1005, § 2, approved Nov. 4, 1971, effective 90 days thereafter.)

§ 6. Teachers of Bilingual Education; Compensation; Qualifications; Certification; Exemption of Committee from Certification Requirements, etc.

The board of education, hereinafter called the board, shall grant certificates to teachers of transitional bilingual education who possess such qualifications as are prescribed in this section. The requirements of section thirty-eight G of chapter seventy-one shall not apply to the certification of teachers of transitional bilingual education. Teachers of transitional bilingual education, including those serving under exemptions as provided in this section, shall be compensated by local school committees not less than

a step on the regular salary schedule applicable to permanent teachers certified under said section thirty-eight G.

The board shall grant certificates to teachers of transitional bilingual education who present the board with satisfactory evidence that they (1) possess a speaking and reading ability in a language, other than English, in which bilingual education is offered and communicative skills in English; (2) are in good health, provided that no applicant shall be disqualified because of blindness or defective hearing; (3) are of sound moral character; (4) possess a bachelor's degree or an earned higher academic degree or are graduates of a normal school approved by the board; (5) meet such requirements as to courses of study, semester hours therein, experience and training as may be required by the board; and (6) are legally present in the United States and possess legal authorization for employment.

For the purpose of certifying teachers of transitional bilingual education the board may approve programs at colleges or universities devoted to the preparation of such teachers. The institution shall furnish the board with a student's transcript and shall certify to the board that the student has completed the approved program and is recommended for a teaching certificate.

No person shall be eligible for employment by a school committee as a teacher of transitional bilingual education unless he has been granted a certificate by the board; provided, however, that a school committee may prescribe such additional qualifications, approved by the board. Any school committee may upon its request be exempted from the certification requirements of this section for any school year in which compliance therewith would in the opinion of the department constitute a hardship in the securing of teachers of transitional bilingual education in the city, town or regional school district. Exemptions granted under this section shall be subject to annual renewal by the department.

A teacher of transitional bilingual education serving under an exemption as provided in this section shall be granted a certificate if he achieves the requisite qualifications therefor. Two years of service by a teacher of transitional bilingual education under such an exemption shall be credited to the teacher in acquiring the status of serving at the discretion of the school committee as provided in section forty-one of chapter seventy-one, and said two years shall be deemed to immediately precede, and be consecutive with, the year in which a teacher becomes certified. In requesting an exemption under this section a school committee shall give preference to persons who have been certified as teachers in their country or place of national origin.

All holders of certificates and legal exemptions under the provisions of section thirty-eight G of chapter seventy-one who provide the board with satisfactory evidence that they possess a speaking and reading ability in a language other than English may be certified under this section as a teacher of transitional bilingual education.

Nothing in this chapter shall be deemed to prohibit a school committee from employing to teach in a program in transitional bilingual education a teacher certified under section thirty-eight G of chapter seventy-one, so

long as such employment is approved by the department. (Added by 1971, 1005, § 2, approved Nov. 4, 1971, effective 90 days thereafter.)

§ 7. Pre-School and Summer School Programs.

A school committee may establish on a full or part-time basis pre-school or summer school programs in transitional bilingual education for children of limited English-speaking ability or join with the other cities, towns, or school districts in establishing such pre-school or summer programs. Pre-school or summer programs in transitional bilingual education shall not substitute for programs in transitional bilingual education required to be provided during the regular school year. (Added by 1971, 1005, § 2, approved Nov. 4, 1971, effective 90 days thereafter.)

§ 8. Costs of Programs; Reimbursement, etc.

The costs of the programs in transitional bilingual education required or permitted under this chapter, actually rendered or furnished, shall, for the amount by which such costs exceed the average per pupil expenditure of the city, town or the school district for the education of children of comparable age, be reimbursed by the commonwealth to the city, town or regional school districts as provided in section eighteen A of chapter fifty-eight.

Reimbursement shall be made upon certification by the department that programs in transitional bilingual education have been carried out in accordance with the requirements of this chapter, the department's own regulations, and approved plans submitted earlier by city, town or the school districts, and shall not exceed one and one-half million dollars for the first year, two and one-half million dollars per year for the second and third years, and four million dollars per year for the fourth and subsequent years of programs in transitional bilingual education. In the event that amounts certified by the department for reimbursement under this section exceed the available state funds therefor, reimbursement of approved programs shall be made based on the ratio of the maximum available state funds to the total funds expended by all of the school committees in the commonwealth.

Nothing herein shall be interpreted to authorize cities, towns or school districts to reduce expenditures from local and federal sources, including monies allocated under the federal Elementary and Secondary Education Act, for transitional bilingual education programs.

The costs of programs in transitional bilingual education, other than those actually reimbursed under this chapter, shall be "reimbursable expenditures" within the meaning of chapter seventy, and shall be reimbursed under said chapter. (Added by 1971, 1005, § 2, approved Nov. 4, 1971, effective 90 days thereafter.)

§ 9. Authority of Department; Rules and Regulations.

In addition to the powers and duties prescribed in previous sections of this chapter, the department shall exercise its authority and promulgate rules and regulations to achieve the full implementation of all provisions of

this chapter. A copy of the rules and regulations issued by the department shall be sent to all cities, towns and school districts participating in transitional bilingual education. (Added by 1971, 1005, § 2, approved Nov. 4, 1971, effective 90 days thereafter.)

[Clause Second is amended to read as follows:]

Second, The institution is organized under the laws of the commonwealth as an educational institution, and shall have operated as such an institution for a period of not less than one year immediately prior to the filing of the petition for such privilege. The general character of the institution, its professional outlook, and the character and quality of its leadership and personnel shall be determining factors in the approval of the institution. (Amended by 1972, 159, § 1, approved April 13, 1972, effective 90 days thereafter.)

[No change through clause Twelfth.]

[Clause Thirteenth is amended to read as follows:]

Thirteenth, The institution submits evidence of sound financial structure and operation over a period of at least two years. (Amended by 1972, 159, § 2, approved April 13, 1972, effective 90 days thereafter.)

Editorial Note—

The 1972 amendment eliminated, from clause Second and from clause Thirteenth, provisions which would allow approval only of non-profit institutions.

§ 31B. Transfer of Student Records when Educational Institution Ceases to Exist.

Any educational institution with power to grant degrees in the commonwealth which ceases to exist shall transfer all of its student records to the board of higher education. (Added by 1973, 305, approved May 22, 1973, effective 90 days thereafter.)

§ 31C. Notification of Accepted Applicant as to Institution's Accreditation.

Any college, university, community college, junior college and other school of higher education, whether public or private, shall, upon accepting any applicant for admission to such institution, notify said applicant in writing whether or not said institution has been accredited by a recognized regional or professional accrediting agency. (Added by 1973, 564, approved Aug. 2, 1973, effective 90 days thereafter.)

INSTRUCTION OF VISUALLY HANDICAPPED AND BLIND CHILDREN

§§ 32 to 34. [Repealed by Acts 1972, Chapter 766, § 8, approved July 17, 1972; by § 23 it takes effect Sept. 1, 1974.]

BUREAU OF TRANSITIONAL EDUCATION

§ 35. Bureau of Transitional Bilingual Education Established; Project Director, Appointment, Qualifications, etc.; Quarterly Report; Duties of Bureau.

There shall be established within the department, subject to appropriation, a bureau of transitional bilingual education which shall be headed by a project director. The project director shall be appointed by the board of

education upon the recommendation of the commissioner, and said project director shall have the minimum qualifications of a bachelor degree in either business administration, liberal arts, or science, and shall have at least two years of documented administrative or teaching experience. The project director shall file a quarterly report with the board of education, the clerk of the house of representatives and the clerk of the senate.

The bureau for transitional bilingual education shall be charged with the following duties: (1) to assist the department in the administration and enforcement of the provisions of chapter seventy-one A and in the formulation of the regulations provided for in said chapter; (2) to study, review, and evaluate all available resources and programs that, in whole or in part, are or could be directed toward meeting the language capability needs of children and adults of limited English-speaking ability resident in the commonwealth; (3) to compile information about the theory and practice of transitional bilingual education in the commonwealth and elsewhere, to encourage experimentation and innovation in the field of transitional bilingual education, and to make an annual report to the general court and the governor; (4) to provide for the maximum practicable involvement of parents of children of limited English-speaking ability in the planning, development, and evaluation of transitional bilingual education programs in the districts serving their children, and to provide for the maximum practicable involvement of parents of children of limited English-speaking ability, teachers and teachers' aides of transitional bilingual education, community coordinators, representatives of community groups, educators and laymen knowledgeable in the field of transitional bilingual education in the formulation of policy and procedures relating to the administration of chapter seventy-one A by the commonwealth; (5) to consult with other public departments and agencies, including but not limited to the department of community affairs, the department of public welfare, the division of employment security, and the Massachusetts commission against discrimination, in connection with the administration of said chapter; (6) to make recommendations to the department in the areas of pre-service and in-service training for teachers of transitional bilingual education programs, curriculum development, testing and testing mechanisms, and the development of materials for transitional bilingual education courses; and (7) to undertake any further activities which may assist the department in the full implementation of said chapter. (Added by 1971, 1005, § 4, approved Nov. 4, 1971, effective 90 days thereafter.)

SUBCHAPTER L. BILINGUAL EDUCATION [NEW]

Cross References

Bilingual education, Textbooks, see § 12.04.

Training institutes, see § 11.17.

Language of instruction generally, see § 21.109.

§ 21.451. State Policy

The legislature finds that there are large numbers of children in the state who come from environments where the primary language is other than English. Experience has shown that public school classes in which instruction is given only in English are often inadequate for the education of children whose native tongue is another language. The legislature believes that a compensatory program of bilingual education can meet the needs of these children and facilitate their integration into the regular school curriculum. Therefore, pursuant to the policy of the state to insure equal educational opportunity to every child, and in recognition of the educational needs of children of limited English-speaking ability, it is the purpose of this subchapter to provide for the establishment of bilingual education programs in the public schools and to provide supplemental financial assistance to help local school districts meet the extra costs of the programs.

Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 860, ch. 392, § 1, eff. Aug. 27, 1973.

§ 21.452. Definitions

In this subchapter the following words have the indicated meanings:

(1) "Agency" means the Central Education Agency.

(2) "Board" means the governing board of a school district.

(3) "Children of limited English-speaking ability" means children whose native tongue is a language other than English and who have difficulty performing ordinary classwork in English.

Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 860, ch. 392, § 1, eff. Aug. 27, 1973.

§ 21.453. Establishment of Bilingual Programs

(a) The governing board of each school district shall determine not later than the first day of March, under regulations prescribed by the State Board of Education, the number of school-age children of limited English-speaking ability within the district and shall classify them according to the language in which they possess a primary speaking ability.

(b) Beginning with the 1974–75 scholastic year, each school district which has an enrollment of 20 or more children of limited English-speaking ability in any language classification in the same grade level during the preceding scholastic year, and which does not have a program of bilingual instruction which accomplishes the state policy set out in Section 21.451 of this Act, shall institute a program of bilingual instruction for the children in each language classification commencing in the first grade, and shall increase the program by one grade each year until bilingual instruction is offered in each grade up to the sixth. The board may establish a program with respect to a language classification with less than 20 children.

Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 860, ch. 392, § 1, eff. Aug. 27, 1973

§ 21.454. Program Content; Method of Instruction

(a) The bilingual education program established by a school district shall be a full-time program of instruction (1) in all subjects required by law or by the school district, which shall be given in the native language of the children of limited English-speaking ability who are enrolled in the program, and in the English language; (2) in the comprehension,

speaking, reading, and writing of the native language of the children of limited English-speaking ability who are enrolled in the program, and in the comprehension, speaking, reading, and writing of the English language; and (3) in the history and culture associated with the native language of the children of limited English-speaking ability who are enrolled in the program, and in the history and culture of the United States.

(b) In predominantly nonverbal subjects, such as art, music, and physical education, children of limited English-speaking ability shall participate fully with their English-speaking contemporaries in regular classes provided in the subjects.

(c) Elective courses included in the curriculum may be taught in a language other than English.

(d) Each school district shall insure to children enrolled in the program a meaningful opportunity to participate fully with other children in all extracurricular activities.

Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 860, ch. 392, § 1, eff. Aug. 27, 1973.

§ 21.455. Enrollment of Children in Program

(a) Every school-age child of limited English-speaking ability residing within a school district required to provide a bilingual program for his classification shall be enrolled in the program for a period of three years or until he achieves a level of English language proficiency which will enable him to perform successfully in classes in which instruction is given only in English, whichever first occurs.

(b) A child of limited English-speaking ability enrolled in a program of bilingual education may continue in that program for a period longer than three years with the approval of the school district and the child's parents or legal guardian.

(c) No school district may transfer a child of limited English-speaking ability out of a program in bilingual education prior to his third year of enrollment in the program unless the parents of the child approve the transfer in writing, and unless the child has received a score on an examination which, in the determination of the agency, reflects a level of English language skills appropriate to his or her grade level. If later evidence suggests that a child who has been transferred is still handicapped by an inadequate command of English, he may be re-enrolled in the program for a length of time equal to that which remained at the time he was transferred.

(d) No later than 10 days after the enrollment of a child in a program in bilingual education the school district shall notify the parents or legal guardian of the child that the child has been enrolled in the program. The notice shall be in writing in English, and in the language of which the child of the parents possesses a primary speaking ability.

Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 860, ch. 392, § 1, eff. Aug. 27, 1973.

§ 21.456. Facilities; Classes

(a) Programs in bilingual education, whenever possible, shall be located in the regular public schools of the district rather than in separate facilities.

(b) Children enrolled in the program, whenever possible, shall be placed in classes with other children of approximately the same age and level of educational attainment. If children of different age groups or educational levels are combined, the school district shall insure that the instruction given each child is appropriate to his or her level of educational attainment, and the district shall keep adequate records of the educational level and progress of each child enrolled in the program.

(c) The maximum student-teacher ratio shall be set by the agency and shall reflect the special educational needs of children enrolled in programs of bilingual education.
Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 860, ch. 392, § 1, eff. Aug. 27, 1973.

§ 21.457. Cooperation Among Districts

(a) A school district may join with any other district or districts to provide the programs in bilingual education required or permitted by this subchapter. The availability of the programs shall be publicized throughout the affected districts.

(b) A school district may allow a nonresident child of limited English-speaking ability to enroll in or attend its program in bilingual education, and the tuition for the child shall be paid by the district in which the child resides.
Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 860, ch. 392, § 1, eff. Aug. 27, 1973.

§ 21.458. Preschool and Summer School Programs

A school district may establish on a full- or part-time basis preschool or summer school programs in bilingual education for children of limited English-speaking ability and may join with other districts in establishing the programs. The preschool or summer programs shall not be a substitute for programs required to be provided during the regular school year.
Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 860, ch. 392, § 1, eff. Aug. 27, 1973.

§ 21.459. Bilingual Education Teachers

(a) The State Board of Education shall promulgate rules and regulations governing the issuance of teaching certificates with bilingual education endorsements to teachers who possess a speaking and reading ability in a language other than English in which bilingual education programs are offered and who meet the general requirements set out in Chapter 13 of this code.[1]

(b) The minimum monthly base pay and increments for teaching experience for a bilingual education teacher are the same as for a classroom teacher with an equivalent degree under the Texas State Public Education Compensation Plan. The minimum annual salary for a bilingual education teacher is the monthly base salary, plus increments, multiplied by 10, 11, or 12, as applicable.
Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 860, ch. 392, § 1, eff. Aug. 27, 1973.

[1] Section 13.01 et seq.

Cross References
Bilingual education training institutes, see § 11.17.

§ 21.460. Allotments for Operational Expenses and Transportation

(a) To each school district operating an approved bilingual education program there shall be allotted a special allowance in an amount to be determined by the agency for pupil evaluation, books, instructional media, and other supplies required for quality instruction.

(b) The cost of transporting bilingual education students from one campus to another within a district or from a sending district to an area vocational school or to an approved post-secondary institution under a contract for instruction approved by the Central Education Agency shall be reimbursed based on the number or actual miles traveled times the district's official extracurricular travel per mile rate as set by their local board of trustees and approved by the Central Education Agency.

(c) The Foundation School Fund Budget Committee shall consider all amounts required for the operation of bilingual education programs in

estimating the funds needed for purposes of the Foundation School Program.

(d) The cost of funding this Act shall, for fiscal years 1974 and 1975, be maintained at the level contained in House Bill 139, 63rd Legislature, Regular Session, 1973.

Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 860, ch. 392, § 1, eff. Aug. 27, 1973.

SUBCHAPTER M. PROTECTION OF BUILDINGS AND GROUNDS [NEW]

Application of Act

Section 2 of Acts 1973, 63rd Leg., p. 1639, ch. 596, adding this Subchapter, provides: "Nothing in this Act shall apply to school districts in counties with a population of less than 1,300,000."

Cross References

Disruptive activities on campus or property of educational institutions, penalty, see § 4.30.

Higher education,

Maintaining campus order during periods of disruption, see § 51.231 et seq.

Protection of buildings and grounds, see § 51.201 et seq.

§ 21.481. Applicability of Criminal Laws

All the general and criminal laws of the state are declared to be in full force and effect within the areas under the control and jurisdiction of the board of trustees of any school district in this state.

Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 1637, ch. 596, § 1, eff. Aug. 27, 1973.

Cross References

Higher education, parallel provisions, see § 51.201.

§ 21.482. Rules and Regulations; Penalty

(a) The board of trustees of any school district may promulgate rules and regulations for the safety and welfare of students, employees, and property, and other rules and regulations it may deem necessary to carry out the provisions of this subchapter and the governance of the school, providing for the operation and parking of vehicles on the grounds, streets, drives, alleys, and any other school property under its control, including but not limited to the following:

(1) limiting the rate of speed;

(2) assigning parking spaces and designating parking areas and their use and assessing a charge for parking;

(3) prohibiting parking as it deems necessary;

(4) removing vehicles parked in violation of board rules and regulations or law at the expense of the violator;

(5) instituting a system of registration for vehicle identification, including a reasonable charge.

(b) A person who violates any provision of this subchapter or any rule or regulation promulgated under the authority of this subchapter is guilty of a misdemeanor and on conviction is punishable by a fine of not more than $200.

Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 1637, ch. 596, § 1, eff. Aug. 27, 1973.

Cross References

Higher education, parallel provisions, see § 51.202.

BEST COPY AVAILABLE

20. Evidence

Court reviewing decision of State Board of Education that district superintendent's employment contract was valid and binding had duty to determine if order of the board was reasonably supported by substantial evidence and not whether it was supported by a preponderance of the evidence and it was not the function of the court to determine whether or not it would have reached the same fact conclusion as that reached by the Board. Board of Trustees of Crystal City Independent School Dist. v. Briggs (Civ.App.1972) 486 S.W.2d 829, ref. n. r. e.

Findings that school district, which breached its contract of employment with superintendent, had funds available to pay salary due superintendent under the contract upon the date of execution of the contract, at the time superintendent filed his cross action to recover his salary, and at the time the court entered judgment, were supported by evidence of probative character. Id.

Substantial evidence supported order of state board of education that 73.7 acres be detached from the Wylie school district and annexed to the Abilene school district. Wylie Independent School Dist. v. Central Ed. Agency (Civ.App.1972) 488 S.W.2d 166, ref. n. r. e.

On appeal from decision of the state board of education, the trial court must determine whether there was substantial evidence in existence at the time of the administrative ruling to justify the board's decision. Id.

On appeal to district court from decision of the state board of education that land be detached from one school district and annexed to another, the only material evidence before the district court was the evidence presented to that court upon appeal from the administrative agency and the court was not limited to the consideration of evidence presented before the state commissioner of education. Id.

23. Damages

Where at the time school district filed its suit to set aside decision of Commissioner of Education, affirmed by Board of Education, that superintendent had valid and binding contract of employment, neither the Commissioner nor the board had made a determination of the availability of funds or of the amount of funds, if any, superintendent was entitled to because of the district's breach of his contract, it was incumbent upon superintendent to file cross action if he were to recover the money due under the contract with district. Board of Trustees of Crystal City Independent School Dist. v. Briggs (Civ.App.1972) 486 S.W.2d 829, ref. n. r. e.

Where school superintendent, in suit by school district to set aside decision of Commissioner of Education, affirmed by State Board of Education, filed cross action to recover money due under his contract with district, the cross action was not governed by the substantial evidence rule; being a common-law action for damages flowing from breach of contract it was his burden to establish, by a preponderance of the evidence, the facts necessary to support his recovery. Id.

Review of school district's contention on appeal from award of damages to superintendent for breach of contract of employment that superintendent was not entitled to damages because of his own breach in refusing to accept reassignment would be treated under the usual rules of appellate procedure, and not under the substantial evidence rule. Id.

§ 11.17. Bilingual Education Training Institutes

Text as added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 863, ch. 392, § 2

(a) The Central Education Agency shall conduct bilingual education training institutes.

(b) The agency shall make rules and regulations governing the conduct of and participation in the institutes.

(c) Professional and paraprofessional public school personnel who participate in the bilingual education training institutes shall be reimbursed for expenses incurred as a result of their participation in accordance with rules and regulations adopted by the agency.

Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 863, ch. 392, § 2, eff. Aug. 27, 1973.

For text as added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 1760, ch. 642, § 1, see section 11.17, post.

Cross References

Bilingual education,
Generally, see § 21.451 et seq.
Teachers, see § 21.459.
Textbooks, see § 12.04.

§ 11.17. Advisory Council on Early Childhood Education

Text as added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 1760, ch. 642, § 1

(a) The Advisory Council on Early Childhood Education is created and shall assist the State Board of Education in formulating minimum

BEST COPY AVAILABLE

(e) Textbooks for the blind and visually handicapped and teacher copies requisitioned and purchased by the board pursuant to contract signed by the chairman thereof and the costs of administration thereof shall be paid out of the textbook fund of this state as are textbooks for pupils of normal vision.

(f) Textbooks for the blind and visually handicapped may be obtained and distributed by the Central Education Agency pursuant to rules and regulations adopted by the State Board of Education as it may act on recommendations of the State Textbook Committee and commissioner of education.

(g) All textbooks acquired by the provisions of this section shall be the property of the State of Texas, to be controlled, distributed, and disposed of pursuant to board regulations.

Amended by Acts 1973, 63rd Leg., p. 1189, ch. 436, § 1, eff. June 14, 1973.

[1] 20 U.S.C.A. §§ 101, 102.

1973 Amendment. In subsec. (a), added to second sentence, "for use by students enrolled in public or private non-profit schools" and added third sentence.

§ 12.04. Bilingual Education Textbooks

Text as added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 863, ch. 392, § 3

(a) The State Board of Education shall acquire, purchase, and contract for, with bids, subject to rules and regulations adopted by the board, free textbooks and supporting media for use in bilingual education programs conducted in the public school systems of this state.

(b) The textbooks and supporting media shall be paid for out of the textbook fund and shall be the property of the State of Texas, to be controlled, distributed, and disposed of pursuant to board regulations.

Added by Acts 1973, 63rd Leg., p. 863, ch. 392, § 3, eff. Aug. 27, 1973.

For text as added by Acts 1971, 62nd Leg., p. 1396, ch. 377, § 1, see main volume.

Cross References
Bilingual education,
Generally, see § 21.451 et seq.
Training institutes, see § 11.17.

SUBCHAPTER B. STATE ADOPTION, PURCHASE, ACQUISITION, AND CUSTODY

§ 12.11. State Textbook Committee

1. Construction and application

The State Textbook Committee may not recommend for adoption, nor may the State Board of Education adopt, textbooks upon which the state is to realize pro-rata royalties from the private publishers thereof, but when the state is not participating with private interests in the royalties from a textbook, the textbook may be properly recommended and adopted though it contains materials cooperatively developed with an independent laboratory, financed in part from Central Educational Agency funds. Op.Atty.Gen.1973, No. H-79.

§ 12.15. Multiple List for High Schools

(a) The State Board of Education shall adopt a multiple list of books for use in the high schools of Texas.

(b) The multiple list shall include not fewer than three nor more than five textbooks on the following subjects: algebra, plane geometry, solid geometry, general science, biology, physics, chemistry, a one-year world history, American history, homemaking, physical geography, driver education and safety, vocal music, English composition, literature (including American literature and English literature), shop courses, physiology, agriculture, civil government, commercial arithmetic, bookkeeping, type-

BEST COPY AVAILABLE

§ 21.104. Physiology and Hygiene

1. Pleading

Complaint in students' action to enjoin school district and State Board of Education from teaching theory of evolution as part of district's academic curriculum to the exclusion of other theories regarding origin of man, on ground that such teachings inhibited students, who could ask to be exempt from such instruction, in the free exercise of their religion and that such teachings constituted the establishment of religion and denied equal protection failed to state claim upon which relief could be granted. Wright v. Houston Independent School Dist. (D.C.1972) 366 F.Supp. 1208, affirmed 486 F.2d 137, rehearing denied 487 F.2d 1401, rehearing denied 489 F.2d 1312.

§ 21.109. Language of Instruction

(a) English shall be the basic language of instruction in all schools.

(b) It is the policy of this state to insure the mastery of English by all pupils in the schools; provided that bilingual instruction may be offered or permitted in those situations when such instruction is necessary to insure their reasonable efficiency in the English language so as not to be educationally disadvantaged.

Amended by Acts 1973, 63rd Leg., p. 863, ch. 392, § 4, eff. Aug. 27, 1973.

1973 Amendment. Deleted second sentence of subsec. (a) and, in subsec. (b), substituted "necessary to insure their reasonable efficiency in the English language so as not to be educationally disadvantaged" for "educationally advantageous * * * end of that time".

Cross References

Bilingual education,
Generally, see § 21.451 et seq.
Textbooks, see § 12.94.

§ 21.111. Vocational and Other Educational Programs

Cross References

Adult education, see § 11.18.
Technical-vocational education generally, see § 31.01 et seq.

§ 21.118 Crime and Narcotics Program, Administration

(a) A comprehensive program to provide for an effective state-supported administration of course preparation, instruction and teaching in the public schools of this state, as required by law, on the dangers and prevention of crime, narcotics, and drug abuse shall be developed under policies and regulations of the Central Education Agency. Such program administered by the agency shall provide for and encompass also the services of the regional education service centers and the school districts of this state, thereby to coordinate and effectuate improvement in instruction, development of teachers therein, and preparation and distribution of instructional materials and guidelines for program development.

(b) Among desired conditions necessary to provide and implement an effective education program, the Central Education Agency in its development of such program shall consider the following:

(1) Carefully conducted assessment(s) of the drug problem of each local school district, to include the needs of students, thereby to provide data on a regional service center and statewide basis and to define specific needs.

(2) Continued training of Central Education Agency, regional education service center and school district personnel in drug-crime education.

(3) Cooperative efforts to educate all members of the community concerning the drug problem and ways community involvement can contribute to the solution.

(4) Continued research and study to define further needs and design of model programs to such needs.

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

the Federal Elementary and Secondary Education Act of 1965. 1961, March 8, Laws 1961, p. 31, § 14B-5, added 1965, Aug. 20, Laws 1965, p. 3232, § 1.

[1] See 20 U.S.C.A. § 236 et seq.

Library references
Schools and School Districts ⟨⟹11, 47, 164.
C.J.S. Schools and School Districts §§ 13, 86-91, 485.
I.L.P. Schools §§ 21, 61, 238.

§ 14B-6. Standards

In evaluating a compensatory education program, the Advisory Council shall determine (1) the existence within the applicant of residential areas likely to produce a substantial number of culturally disadvantaged children; that such areas may be properly classified as slum or economically depressed areas, whether urban or rural, or areas containing a high concentration of impoverished families, non-English speaking families, recent immigrants, migratory farm families, children with a high drop out potential, or low-income racial or nationality minorities; and the methods or factors used in reaching such determinations; (2) the adequacy of the proposed program as relates to the quality of the personnel available to provide services and activities of high standards; (3) the adequacy of the applicant's facilities and resources for the successful carrying out of the proposed program; (4) the efficiency of the program including a justification of expenditures and measured by anticipated results; (5) the existence of a plan for the collection of information providing the basis for a continuing evaluation of the program and (6) other standards as are set forth in Title I of the Federal Elementary and Secondary Education Act of 1965.[1] 1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14B-6, added 1965, Aug. 20, Laws 1965, p. 3232, § 1.

[1] See 20 U.S.C.A. § 236 et seq.

Library references
Schools and School Districts ⟨⟹11, 47, 164.
C.J.S. Schools and School Districts §§ 13, 86-91, 485.
I.L.P. Schools §§ 21, 61, 238.

§ 14B-7. Rules and regulations

The Superintendent of Public Instruction shall adopt such rules and regulations as are necessary to enable him to carry out his duties and responsibilities under this Article, including rules and regulations which (a) prescribe the procedure by which proposals shall be submitted for approval, (b) require the submission of such reports as will permit the evaluation of compensatory education programs and the accumulation of information which will be useful in developing suggestions, policies and requirements for improvement of such programs generally.

By July 10, annually, the superintendent of the school district or other chief administrative officer of the applicant shall certify to the County Superintendent of Schools, in whose county the largest number of children in the program reside, upon forms prescribed by the Superintendent of Public Instruction, the applicant's claim for reimbursement for the school year ending on June 30th next preceding. The County Superintendent of Schools shall check all such claims to ascertain compliance with the prescribed standards and upon his approval shall by July 25th certify to the Superintendent of Public Instruction the county report of claims for reimbursements. The Superintendent of Public Instruction shall check and upon approval he shall transmit by September 15th the State report of claims to the State Comptroller and prepare the vouchers showing the amounts due respective applicants for their reimbursement claims. In any year the total reimbursements paid to an applicant having a population of 500,000 or more inhabitants shall not exceed 5/8 of the appropriation made by the General Assembly for reimbursements to school districts and other applicants under Section 14B-5 of this Act, and the total amount of reimbursements to all other applicants shall not exceed 3/8 of such appropriation. If the amount appropriated for such reimbursements for any year is insufficient to pay the claims in full, the total amount shall be apportioned on the basis of the claims approved.

That on or before January 20 of the odd numbered year the Superintendent of Public Instruction shall prepare for the General Assembly a report on the

programs and the claims, including detailed accounts for the last two years which the district superintendents have submitted to the Superintendent of Public Instruction. This will enable the General Assembly to review in detail the scope of the total program and the desirability of whether or not to continue such a program.

1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14B-7, added by 1965, Aug. 20, Laws 1965, p. 3232, § 1. Amended by P.A. 78-592, § 43, eff. Oct. 1, 1973.

Library references
Administrative Law and Procedure ⇐385 et seq.
Schools and School Districts ⇐47.
C.J.S. Public Administrative Bodies and Procedure § 93 et seq.
C.J.S. Schools and School Districts §§ 86-91.
I.L.P. Administrative Law and Procedure § 24.
I.L.P. Schools § 61.

§ 14B-8. Funding

The Superintendent of Public Instruction is authorized to take any further steps that may be reasonably required to make this Article conform to the standards and requirements of any Title of the Federal Elementary and Secondary Education Act of 1965 [1] and to qualify this State to receive federal funds and assistance to carry out the purposes of said Federal Act and of this Article. 1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14B-8, added 1965, Aug. 20, Laws 1965, p. 3232, § 1.

[1] See 20 U.S.C.A. §§ 236 et seq.

Library references
Schools and School Districts ⇐11, 16 et seq., 47.
United States ⇐82.
C.J.S. Schools and School Districts §§ 13, 17 et seq., 86-91.
C.J.S. United States § 122.
I.L.P. Schools §§ 21, 61.

ARTICLE 14C. TRANSITIONAL BILINGUAL EDUCATION [NEW]

Sec.		Sec.	
14C-1.	Legislative finding and declaration.	14C-6.	Placement of children.
14C-2.	Definitions.	14C-7.	Participation in extracurricular activities of public schools.
14C-2.1	Establishment of programs until July 1, 1976.	14C-8.	Teacher certification—Qualifications—Issuance of certificates.
14C-3.	Language classification of children—Establishment of program—Period of participation—Examination.	14C-9.	Tenure—Minimum salaries.
14C-4.	Notice of enrollment—Content—Rights of parents.	14C-10.	Parent and community participation.
14C-5.	Nonresident children—Enrollment and tuition—Joint programs.	14C-11.	Preschool or summer school programs.
		14C-12.	Account of expenditures—Cost report—Reimbursement.

Article 14C was added by P.A. 78-727, § 1, effective October 1, 1973.

§ 14C-1. Legislative finding and declaration

The General Assembly finds that there are large numbers of children in this State who come from environments where the primary language is other than English. Experience has shown that public school classes in which instruction is given only in English are often inadequate for the education of children whose native tongue is another language. The General Assembly believes that a program of transitional bilingual education can meet the needs of these children and facilitate their integration into the regular public school curriculum. Therefore, pursuant to the policy of this State to insure equal educational opportunity to every child, and in recognition of the educational needs of children of limited English-speaking ability, and in recognition of the success of the limited existing bilingual programs conducted pursuant to Sections 10-22.38a and 34-18.2 of The School Code, it is the purpose of this Act to provide for the establishment of transitional bilingual education programs in the public schools, and to provide supplemental financial assistance to help local school districts meet the extra costs of such programs.

1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14C-1, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

BEST COPY AVAILABLE

§ 14C-2. Definitions

Unless the context indicates otherwise, the terms used in this Article have the following meanings:

(a) "Superintendent's Office" means the Office of the Superintendent of Public Instruction;

(b) "Certification Board" means the State Teacher Certification Board;

(c) "School District" means any school district established under this Code;

(d) "Children of limited English-speaking ability" means (1) children who were not born in the United States whose native tongue is a language other than English and who are incapable of performing ordinary classwork in English; and (2) children who were born in the United States of parents possessing no or limited English-speaking ability and who are incapable of performing ordinary classwork in English;

(e) "Teacher of transitional bilingual education" means a teacher with a speaking and reading ability in a language other than English in which transitional bilingual education is offered and with communicative skills in English;

(f) "Program in transitional bilingual education" means a full-time program of instruction (1) in all those courses or subjects which a child is required by law to receive and which are required by the child's school district which shall be given in the native language of the children of limited English-speaking ability who are enrolled in the program and also in English, (2) in the reading and writing of the native language of the children of limited English-speaking ability who are enrolled in the program and in the oral comprehension, speaking, reading and writing of English, and (3) in the history and culture of the country, territory or geographic area which is the native land of the parents of children of limited English-speaking ability who are enrolled in the program and in the history and culture of the United States; or a part-time program of instruction based on the educational needs of those children of limited English speaking ability who do not need a full-time program of instruction.

1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14C-2, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

§ 14C-2.1 Establishment of programs until July 1, 1976

School boards of any school districts that maintain a recognized school, whether operating under the general law or under a special charter, may until July 1, 1976, depending on available state aid, and shall thereafter, subject to any limitations hereinafter specified, establish and maintain such transitional bilingual programs as may be needed for children of limited English-speaking ability as authorized by this Article.

1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14C-2.1, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

§ 14C-3. Language classification of children—Establishment of program—Period of participation—Examination

Each school district shall ascertain, not later than the first day of March, under regulations prescribed by the Superintendent's Office, the number of children of limited English-speaking ability within the school district, and shall classify them according to the language of which they possess a primary speaking ability, and their grade level, age or achievement level.

When, at the beginning of any school year, there is within an attendance center of a school district not including children who are enrolled in existing private school systems, 20 or more children of limited English-speaking ability in any such language classification, the school district shall establish, for each classification, a program in transitional bilingual education for the children therein; provided, however, that a school district may establish a program in transitional bilingual education with respect to any classification with less than 20 children therein.

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

Every school-age child of limited English-speaking ability not enrolled in existing private school systems shall be enrolled and participate in the program in transitional bilingual education established for the classification to which he belongs by the school district in which he resides for a period of 3 years or until such time as he achieves a level of English language skills which will enable him to perform successfully in classes in which instruction is given only in English, whichever shall first occur.

A child of limited English-speaking ability enrolled in a program in transitional bilingual education may, in the discretion of the school district and subject to the approval of the child's parent or legal guardian, continue in that program for a period longer than 3 years.

An examination in the oral comprehension, speaking, reading and writing of English, as prescribed by the Superintendent's Office, shall be administered annually to all children of limited English-speaking ability enrolled and participating in a program in transitional bilingual education. No school district shall transfer a child of limited English-speaking ability out of a program in transitional bilingual education prior to his third year of enrollment therein unless the parents of the child approve the transfer in writing, and unless the child has received a score on said examination which, in the determination of the Superintendent's Office, reflects a level of English language skills appropriate to his or her grade level.

If later evidence suggests that a child so transferred is still handicapped by an inadequate command of English, he may be re-enrolled in the program for a length of time equal to that which remained at the time he was transferred.

1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14C-3, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

§ 14C-4. Notice of enrollment—Content—Rights of parents

No later than 10 days after the enrollment of any child in a program in transitional bilingual education the school district in which the child resides shall notify by mail the parents or legal guardian of the child of the fact that their child has been enrolled in a program in transitional bilingual education. The notice shall contain a simple, nontechnical description of the purposes, method and content of the program in which the child is enrolled and shall inform the parents that they have the right to visit transitional bilingual education classes in which their child is enrolled and to come to the school for a conference to explain the nature of transitional bilingual education. Said notice shall further inform the parents that they have the absolute right, if they so wish, to withdraw their child from a program in transitional bilingual education in the manner as hereinafter provided.

The notice shall be in writing in English and in the language of which the child of the parents so notified possesses a primary speaking ability.

Any parent whose child has been enrolled in a program in transitional bilingual education shall have the absolute right, either at the time of the original notification of enrollment or at the close of any semester thereafter, to withdraw his child from said program by providing written notice of such desire to the school authorities of the school in which his child is enrolled or to the school district in which his child resides; provided that no withdrawal shall be permitted unless such parent is informed in a conference with school district officials of the nature of the program.

1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14C-4, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

§ 14C-5. Nonresident children—Enrollment and tuition—Joint programs

A school district may allow a nonresident child of limited English-speaking ability to enroll in or attend its program in transitional bilingual education and the tuition for such a child shall be paid by the district in which he resides.

Any school district may join with any other school district or districts to provide the programs in transitional bilingual education required or permitted by this Article.

1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14C-5, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

§ 14C-6. Placement of children

Children enrolled in a program of transitional bilingual education whenever possible shall be placed in classes with children of approximately the same age and level of educational attainment. If children of different age groups or educational levels are combined, the school district so combining shall ensure that the instruction given each child is appropriate to his or her level of educational attainment and the school districts shall keep adequate records of the educational level and progress of each child enrolled in a program. The maximum student-teacher ratio shall be set by the Superintendent's Office and shall reflect the special educational needs of children enrolled in programs in transitional bilingual education. Programs in transitional bilingual education shall, whenever feasible, be located in the regular public schools of the district rather than separate facilities.

1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14C-6, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

§ 14C-7. Participation in extracurricular activities of public schools

Instruction in courses or subjects included in a program of transitional bilingual education which are not mandatory may be given in a language other than English. In those courses or subjects in which verbalization is not essential to an understanding of the subject matter, including but not necessarily limited to art, music and physical education, children of limited English-speaking ability shall participate fully with their English-speaking contemporaries in the regular public school classes provided for said subjects. Each school district shall ensure to children enrolled in a program in transitional bilingual education practical and meaningful opportunity to participate fully in the extracurricular activities of the regular public schools in the district.

1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14C-7, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

§ 14C-8. Teacher certification—Qualifications—Issuance of certificates

No person shall be eligible for employment by a school district as a teacher of transitional bilingual education unless he meets the requirements set forth in this Section. School districts shall give preference in employing transitional bilingual education teachers to those individuals who have the relevant foreign cultural background established through residency abroad or by being raised in a non-English speaking environment. The Certification Board shall issue certificates valid for teaching transitional bilingual education to any person who presents it with satisfactory evidence that he (a) possesses an adequate speaking and reading ability in a language other than English in which transitional bilingual education is offered and communicative skills in English, and (b) possesses a current and valid teaching certificate issued pursuant to Article 21 of this Code or (c) possessed within one year previous to his applying for a certificate under this Section a valid teaching certificate issued by a foreign country, or other evidence of teacher preparation as may be determined to be sufficient by the Certification Board; provided that any person seeking a certificate under subsection (c) of this Section must meet the following additional requirements:

(1) Such person must be in good health;

(2) Such person must be of sound moral character;

(3) Such person must be legally present in the United States and possess legal authorization for employment;

(4) Such person must not be employed to replace any presently employed teacher who otherwise would not be replaced for any reason.

BEST COPY AVAILABLE

Certificates issuable pursuant to subsection (c) of this Section shall be issuable only during the 2 years immediately following the effective date of this Act, and shall be valid for a period of 6 years following their date of issuance. Such certificates and the persons to whom they are issued shall be exempt from the provisions of Article 21 of this Code except for Sections 21-12, 21-13, 21-16, 21-17, 21-19, 21-21, 21-22, 21-23 and 21-24.
1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14C-8, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

§ 14C-9. Tenure—Minimum salaries

Any person employed as a teacher of transitional bilingual education whose teaching certificate was issued pursuant to subsection (c) of Section 14C-8 of this Article shall have such employment credited to him for the purposes of determining under the provisions of this Code eligibility to enter upon contractual continued service; provided that such employment immediately precedes and is consecutive with the year in which such person becomes certified under Article 21 of this Code.

For the purposes of determining the minimum salaries payable to persons certified under subsection (c) of Section 14C-8 of this Article, such persons shall be deemed to have been trained at a recognized institution of higher learning.
1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14C-9, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

§ 14C-10. Parent and community participation

School districts shall provide for the maximum practical involvement of parents of children in transitional bilingual education programs. Each school district shall, accordingly, establish a parent advisory committee which affords parents the opportunity effectively to express their views and which ensures that such programs are planned, operated, and evaluated with the involvement of, and in consultation with, parents of children served by the programs. Such committees shall be composed of parents of children enrolled in transitional bilingual education programs, transitional bilingual education teachers, counselors, and representatives from community groups; provided, however, that a majority of each committee shall be parents of children enrolled in the transitional bilingual education program.
1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14C-10, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

§ 14C-11. Preschool or summer school programs

A school district may establish on a full or part-time basis preschool or summer school programs in transitional bilingual education for children of limited English-speaking ability or join with the other school districts in establishing such preschool or summer programs. Preschool or summer programs in transitional bilingual education shall not substitute for programs in transitional bilingual education required to be provided during the regular school year.
1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14C-11, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

§ 14C-12. Account of expenditures—Cost report—Reimbursement

Each school district shall keep an accurate, detailed and separate account of all monies paid out by it for the programs in transitional bilingual education required or permitted by this Article including transportation costs, and shall annually report thereon for the school year ending June 30 indicating the average per pupil expenditure. Each school district shall be reimbursed for the amount by which such costs exceed the average per pupil expenditure by such school district for the education of children of comparable age who are not in any special education program.

BEST COPY AVAILABLE

Applications for preapproval for reimbursement for costs of transitional bilingual education programs must be first submitted through the office of the county superintendent of schools to the Superintendent's Office at least 60 days before a transitional bilingual education program is started, unless a justifiable exception is granted by the Superintendent of Public Instruction. Applications shall set forth a plan for transitional bilingual education established and maintained in accordance with this Article. Reimbursement claims for transitional bilingual education programs shall be made as follows:

Each school district shall file its claim computed in accordance with rules prescribed by the Superintendent's Office with the county superintendent of schools, in triplicate, on or before August 1, for approval on forms prescribed by the Superintendent's Office. Data used as a basis of reimbursement claims shall be for the school year ended on June 30 preceding. The county superintendent of schools shall check and upon approval provide the Superintendent's Office with the original and one copy of the claims on or before August 15. The Superintendent's Office before approving any such claims shall determine their accuracy and whether they are based upon services and facilities provided under approved programs. Upon approval he shall transmit by September 20 the State report of claims to the Comptroller and prepare the vouchers showing the amounts due the respective counties for their school district's reimbursement claims. If the Superintendent's Office finds that he will be unable to make a final determination of the accuracy of such claims by September 20, he shall direct the Comptroller to pay ¾ of the amount of such claims by September 30, and the remainder shall be paid before December 1. In this event, the amount of the final payment shall be adjusted to reflect any partial disapproval of a claim by the Superintendent's Office. If the Comptroller pays ¾ of the amount of any such claim, as aforesaid, and such amount exceeds the amount of the claim which the said school district is legally entitled to receive, then the Superintendent's Office shall notify the school district to return to the State Treasurer, by December 1, the excess amount. If the money appropriated by the General Assembly for such purpose for any year is insufficient, it shall be apportioned on the basis of the claims approved.

Failure on the part of the school district to prepare and certify the report of claims due under this Section on or before August 1 of any year, and its failure thereafter to prepare and certify such report to the county superintendent of schools within 10 days after receipt of notice of such delinquency sent to it by the Superintendent's Office by registered mail, shall constitute a forfeiture by the school district of its right to be reimbursed by the State under this Section.

1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 14C-12, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

ARTICLE 15. COMMON SCHOOL LANDS

§ 15-4. Cutting, injuring, destroying or carrying away trees, etc.—Civil liability

Whoever, without being authorized, cuts, fells, boxes, bores, destroys or carries away any tree, sapling or log standing or being upon school lands, shall forfeit and pay for every tree, sapling or log so felled, boxed, bored, destroyed or carried away, the sum of $8, which penalty shall be recovered with costs of suit by civil action before the circuit court, either in the corporate name of the township land commissioners or board of trustees of the township to which the land belongs, or by action in the name of any person who first sues therefor in which case ½ of the amount of the judgment shall be paid to the person suing and the other ½ to the township. When 2 or more persons are concerned in the same trespass, they shall be jointly and severally liable for the penalty herein imposed. As amended 1965, Aug. 24, Laws 1965, p. 3739, § 1.

BEST COPY AVAILABLE

§ 15–5. Penalty for trespass

Every trespasser upon common school lands is guilty of a petty offense and shall be fined 3 times the amount of the injury occasioned by the trespass.

Amended by P.A. 77–2267, § 1, eff. Jan. 1, 1973.

The amendment by P.A. 77–2267 was necessary to conform penalties under this section with the Unified Corrections Code, see ch. 38, § 1001–1–1 et seq.

§ 15–7. Sale of common school lands—Petition—Election

When the inhabitants of any township desire the sale of the common school lands thereof they shall present to the county superintendent of the county in which the school lands of the township, or the greater part thereof lie, a petition for their sale. The petition shall be signed by at least two-thirds of the voters of the township in the presence of at least 2 adult citizens of the township, after the meaning and purpose thereof have been explained, and an affidavit must be affixed thereto by the citizens witnessing the signing, which affidavit shall state the number of inhabitants of the township 21 years of age and over, and the petition so verified shall be delivered to the county superintendent for his action thereon. In townships having a population of more than 10,000 inhabitants, the petition shall be signed by at least 1/10 of the voters thereof and be delivered to the county superintendent at least 15 days preceding the regular election of trustees, or the date of a special election which may be called for such purpose. Upon the filing of any such petition with the county superintendent he shall notify the voters of the township that an election for or against the proposition to sell common school lands of the township will be held at the next regular election of trustees, or at a special election called for that purpose, by publishing notice of the election at least 10 days prior to the date thereof at least once in one or more newspapers published in the township or, if no newspaper is published therein, then in one or more newspapers with a general circulation within the township, which notice may be in the following form:

ELECTION FOR SALE OF COMMON SCHOOL LANDS

Notice is hereby given that on ..... the ..... day of ....., 1...., a election will be held at ..... for the purpose of voting "for" or "against" the proposition to sell common school lands of the township, to-wit: (here insert description of the lands). The polls will be opened at ..... and closed at ..... o'clock, ...M.

County Superintendent

The ballots of the election shall be received and canvassed as at elections provided for in Article 5, and the returns of the result thereof made to the county superintendent, and if two-thirds of the votes upon the proposition are in favor of the sale, the county superintendent shall act thereon. No section shall be sold in any township containing fewer than 200 inhabitants. Common school lands in fractional townships may be sold when the number of acres are in, or above, a ratio of 200 to 640 but not before, provided, that where the lands sought to be sold are swamp or overflow lands, and are located in a township containing less than 200 inhabitants, a petition signed by at least two-thirds of the voters in the township shall be sufficient to cause the county superintendent to act thereon. All other proceedings shall be the same as provided in this section. This section does not prohibit the transfer of school land belonging to a city in trust for the use of schools under the provisions of "An Act in relation to the transfer of real estate owned by municipalities" approved July 2, 1925, as amended,[1] when the board of education of a city having a population exceeding 100,000 inhabitants desires to convey such land to the city comprising the school district of such board of education; and in case of such transfer the limitations as to the size of the lot or tract of land that may be conveyed contained in Sections 15—9 through 15—13, shall not apply.

Amended by P.A. 76–1215, § 1, eff. Sept. 11, 1969.

[1] Chapter 30, § 156 et seq.

BEST COPY AVAILABLE

cation, created by the 77th General Assembly, in defining urban school needs and developing responsive models, projects and programs for meeting the needs of urban school systems. The Department of Urban Education has the power and duty to:

(1) Coordinate all private and public resources available for urban education, develop criteria for evaluating all special, experimental, research, and remedial educational programs undertaken by urban school districts; utilize these criteria for evaluating all such programs, individually and collectively, coordinating such programs where possible; collect and disseminate information on all such programs to all urban school districts in the State; conduct research and design projects and programs for use by urban school districts; and encourage and facilitate the installation and evaluation of innovative programs in urban school districts.

(2) Develop an experiment for local school governance for implementation, by agreement with the local school board in any school district, including those governed by Article 34 of this Act, having a weighted average daily attendance of 20,000 or more. Such an experiment may include areas of staffing, curriculum, fiscal policy, accountability, evaluation and any other powers or duties conferred by law on local school boards. In implementing such an experiment, provision shall be made for

(a) establishment of an equal number of control and experiment groups, each to contain not more than ¼ of the districts' weighted average daily attendance population or 50,000 pupils, whichever is less;

(b) election by voters and parents or legal guardians of pupils attending school within the territorial limits of the experimental area, under Article 9 of this Act, of a local governing board for each experiment group, except in districts over 500,000 which already have duly elected local school councils or boards, to assume responsibilities September 1, 1973, and to govern the experiment group for 3 years thereafter. Said governing board shall consist, except in districts over 500,000 already having local school councils or boards, of no more than 7 members all of whom must live within, or have pupils attending school within, the experimental area. Notwithstanding provisions of Article 9 to the contrary, the Department of Urban Education may establish provisions for voter qualifications, registration of voters and a special date for election of governing boards;

(c) continued governance of the control groups by the school board for the district; and

(d) the powers and duties to be exercised and performed by the local governing boards of the experiment groups during the 3 year period, such powers and duties to be subject to modification by agreement between the Department and the school board of such district.

(3) Provide grants of not less than $100 nor more than $200 per average daily attendance pupil in each experimental group to each school district participating in an experiment under this Section for paying the costs incurred by the district in implementing the experiment and the cost of related innovative programs related to urban education programs conducted by the district with the approval of the Department. Such grants may not be used to increase the general per pupil expenditures in the district nor to affect the entitlement of the district to State aid under Article 18 of this Act.

(4) Submit semiannual progress reports to the Commission on Urban Education, and to assist the Commission in preparation of a final report regarding the experiments, including recommendations of suggested legislation, to the General Assembly upon conclusion of the experiments.

1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 2-3.37, added by P.A. 77-1631, § 1, eff. Sept. 23, 1971. Amended by P.A. 78-505, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

Another section 2-3.37, added by P.A. 77-1236, § 1, was renumbered section 2-3.38 and amended by P.A. 77-1849, § 6, eff. July 1, 1972.

Section 2 of P.A. 77-1631 made an appropriation.

Library references
Schools and School Districts ⇐12, 47.
C.J.S. Schools and School Districts §§ 13, 86-91.
I.L.P. Schools §§ 31, 51 et seq.

BEST COPY AVAILABLE

§ 2-3.36 Appeals

To hear and decide appeals under Section 10-22.41 of The School Code.[1] 1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 2-3.37, added by P.A. 77-1230, § 1, eff. Aug. 24, 1971. Renumbered as § 2-3.38 by P.A. 77-1849, § 6, eff. July 1, 1972.

[1] Chapter 122, § 10-22.41.

Another section 2-3.37 was added by P.A. 77-1631, see section 2-3.37 of this chapter.

§ 2-3.39 Department of Transitional Bilingual Education

To establish a Department of Transitional Bilingual Education to be operative within 3 months after the effective date of this amendatory Act of 1973. In selecting staff for the Department of Transitional Bilingual Education the Superintendent shall give preference to persons who are natives of foreign countries where languages to be used in transitional bilingual education programs are the predominant languages. The Department of Transitional Bilingual Education has the power and duty to:

(1) Administer and enforce the provisions of Article 14C of this Code including the power to promulgate any necessary rules and regulations.

(2) Study, review, and evaluate all available resources and programs that, in whole or in part, are or could be directed towards meeting the language capability needs of children and adults of limited English-speaking ability residing in the State.

(3) Gather information about the theory and practice of bilingual education in this State and elsewhere, and encourage experimentation and innovation in the field of bilingual education.

(4) Provide for the maximum practical involvement of parents of bilingual children, transitional bilingual education teachers, representatives of community groups, educators, and laymen knowledgeable in the field of bilingual education in the formulation of policy and procedures relating to the administration of Article 14C of this Code.

(5) Consult with other public departments and agencies, including but not limited to the Department of Community Affairs, the Department of Public Welfare, the Division of Employment Security, the Commission Against Discrimination, and the United States Department of Health, Education, and Welfare in connection with the administration of Article 14C of this Code.

(6) Make recommendations in the areas of preservice and in-service training for transitional bilingual education teachers, curriculum development, testing and testing mechanisms, and the development of materials for transitional bilingual education programs.

(7) Undertake any further activities which may assist in the full implementation of Article 14C of this Code and to make an annual report to the General Assembly to include an evaluation of the program, the need for continuing such a program, and recommendations for improvement.
1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 2-3.39, added by P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

currence was acting under the direction of the board within the course or scope of his duties.

1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 34-18.1, added by 1963, Aug. 27, Laws 1963, p. 3425, § 1. Amended by P.A. 77-717, § 1, eff. Aug. 12, 1971; P.A. 78-737, § 1, eff. July 1, 1973.

Section 2 of P.A. 78-737, approved September 10, 1973, provided: "This Act shall take effect July 1, 1973." For special effective dates see ch. 131, § 33.

Cross References

Indemnification of public employees, see Local Government, ch. 85, § 2—301.

Severability, see note under § 34-18 of this chapter.

Law Review Commentaries

Illinois Tort Claims Act: A new approach to municipal tort immunity in Illinois. 51 N.W.L.Rev. 246 (1956).

Liability of local governments and their employees in Illinois. 1970, 58 Ill. Bar J. 620.

Index to Notes

In general 2
Validity 1

1. Validity

Ill.Rev.Stat.1965, ch. 122, 10-21.6 (repealed), worded exactly as this section, but applying only to school districts with population over 500,000, requiring school board to indemnify employees where damages were sought for employee's negligence did not make school board responsible for debt of an individual in violation of Const.1870, Art. 4, § 20, prohibiting state from paying, assuming or becoming responsible for the debts or liabilities of any public or other corporation, association or individual. Treece v. Shawnee Community Unit School Dist. No. 84, 1968, 39 Ill.2d 136, 233 N.E. 2d 549.

Ill.Rev.Stat.1965, ch. 122, § 10-21.6 (repealed), worded exactly as this section but limited to school districts with populations over 500,000 which covered employees through insurance while districts with lesser populations indemnify employees held liable for negligence, was not arbitrary and unreasonable and did not grant special or exclusive privilege to employees of school district having population of less than 500,000 in violation of Constitution. Id.

Ill.Rev.Stat.1965, ch. 122, § 10-21.6, requiring school district's indemnification of school employees held liable for negligence did not violate provision of Const. 1870, Art. 4, § 22, declaring legislature powerless to release or extinguish indebtedness, liability or obligation of person to state or any municipal corporation. Id.

2. In general

That board of education had seen fit to insure against liability did not in any way make board liable for injuries sustained by member of high school basketball team when he was struck in face by fist of member of another team during basketball game. Fustin v. Board of Ed. of Community Unit Dist. No. 2, 1958, 101 Ill.App.2d 113, 242 N.E.2d 308.

Enactment of Ill.Rev.Stat.1965, ch. 122, § 10-21.6 (repealed), worded exactly as this section, but applying only to school districts with population over 500,000, calling for school district's indemnification of employee held liable for negligence eliminated any right school district might have had to recover back from negligent employee. Treece v. Shawnee Community Unit School Dist. No. 84, 1968, 39 Ill.2d 136, 233 N.E.2d 549.

§ 34-18.2 Bilingual programs

The Board of Education may provide programs in a language other than English for those children whose first language is other than English. Such programs are subject to the approval of the Superintendent of Public Instruction pursuant to Article 14C of The School Code. Upon approval of the program the Board shall be entitled to payment from the State of Illinois for the services and materials required.

1961, March 18, Laws 1961, p. 31, § 34-18.2, added by P.A. 76-2572, § 1, eff. July 10, 1970. Amended by P.A. 77-1524, § 1, eff. Sept. 10, 1971; P.A. 78-727, § 1, eff. Oct. 1, 1973.

Section 2 of P.A. 76-2572 made an appropriation.

Section 2 of P.A. 77-1524 made an appropriation.

§ 34-19. By-laws, rules and regulations—Business transacted at regular meetings—Voting—Records

Law Review Commentaries

Illinois public school expulsions; impending confrontation with due process. Sheldon Nahmod, 1969, 50 Chicago Bar Rec. 293.

Student rights under the First Amendment versus right of school to discipline. Allen D. Schwartz, 1971, 60 Ill.Bar J. 104.

2. Powers of board

Compulsory attendance statutes are directed to parents or guardians and do not purport to guarantee students impunity from discipline removing them from their school regardless of misconduct they engage in. Betts v. Board of Ed. of City of Chicago, C.A.1973, 466 F. 2d 629.

§ 34-20. Acquisition of real estate—Condemnation proceedings—Title—Conveyances

1. Construction and application

Chicago board of education was not required to consult with or secure approval of Chicago Plan Commission prior to instituting condemnation proceeding to acquire school site. City of Chicago for Use of Schools v. Albert J. Schorsch Realty Co., 1970, 127 Ill.App.2d 51, 261 N.E.2d 711, certiorari denied 91 S.Ct. 1381, 402 U.S. 908, 28 L.Ed.2d 649.

COPY AVAILABLE

City of Chicago school board was not required to reveal or record information or motives that went into its decision to acquire school site by condemnation. Id.

6. Condemnation suits

The filing of resolution of board of education to acquire property for school site was sufficient, and no plans, reports or surveys were required to be prepared as a condition precedent to board's exercise of power to acquire a school site. City of Chicago for Use of Schools v. Albert J. Schorsch Realty Co., 1970, 127 Ill. App.2d 51, 261 N.E.2d 711, certiorari denied 91 S.Ct. 1381, 402 U.S. 908, 28 L.Ed. 2d 649.

Motions to dismiss condemnation proceeding by board of education on ground that preliminary plans for construction of school or type of school were not made, that taking was excessive, that no surveys or other basis why board should proceed differently than in two suits it theretofore dismissed appeared of record, that board did not consult with Chicago plan commission and that board had kept from record information which entered into its exercise of discretion in seeking to acquire school site were properly denied and in so doing defendants' right to due process of law was not violated. Id.

In proceeding to condemn parcel D for school site, denial of leave to file a cross petition and have damages to remaining five acres immediately north of and contiguous to parcel D assessed was proper since any possible damage to five-acre tract necessarily depended on whether defendant was the "owner or has an interest" in parcel *D* as required by ch. 47, § 11, and at time of cross petition defendant merely had an option to purchase parcel D and did not "own" it. Id.

Dismissal of two previous condemnation suits by board of education was not relevant to determination that subsequent taking was excessive. Id.

§ 34-21. Rentals and leases—Sale of real estate

Law Review Commentaries

School district's leasing of classrooms in parochial school. 1973, 23 De Paul L. Rev. 649.

§ 34-21.1 Additional Powers

In addition to other powers and authority now possessed by it, the board shall have power:

(1) To lease from any public building commission created pursuant to the provisions of the Public Building Commission Act, approved July 5, 1955, as heretofore or hereafter amended,[1] any real or personal property for the purpose of securing office or other space for its administrative functions for a period of time not exceeding 40 years;

(2) To pay for the use of this leased property in accordance with the terms of the lease and with the provisions of the Public Building Commission Act, approved July 5, 1955, as heretofore or hereafter amended,

(3) Such lease may be entered into without making a previous appropriation for the expense thereby incurred; provided, however, that if the board undertakes to pay all or any part of the costs of operating and maintaining the property of a public building commission as authorized in subparagraph (4) of this Section, such expenses of operation and maintenance shall be included in the annual budget of such board annually during the term of such undertaking;

(4) In addition, the board may undertake, either in the lease with a public building commission or by separate agreement or contract with a public building commission, to pay all or any part of the costs of maintaining and operating the property of a public building commission for any period of time not exceeding 40 years.

Amended by P.A. 77-1352, § 1, eff. Aug. 27, 1971.

[1] Chapter 34, § 256 et seq.

The 1971 amendment increased from 20 to 40 years the maximum terms of a lease with the Public Building Commission.

1. In general

Chicago Board of Education had authority to donate cash to Public Building Commission for construction of school building and auxiliary facilities to be leased by the Board. Paepcke v. Public Bldg. Commission of Chicago, 1970, 46 Ill.2d 230, 263 N.E.2d 11.

Board of education of city of Chicago had authority to lease school house space from Building Commission. Id.

This section and others including Public Building Commission Act, authorized diversion of portion of land dedicated to park purposes for use for school construction. Id.

In proposed program under Public Building Commission Act, ch. 85, § 1031 et seq., school board could lease a schoolhouse from public building commission and could donate school property to commission, and could request that city council levy a tax to cover cost of operation under such lease. People ex rel. Stamos v. Public Bldg. Commission of Chicago, 1968, 40 Ill.2d 164, 238 N.E. 2d 390.

Public Building Commission Act, ch. 85, § 1031 et seq., authorizes construction and leasing of a complex of schoolhouse, park and related facilities, involving hundreds of outmoded buildings required to be utilized in conduct of local government. Id.

BEST COPY AVAILABLE

APENDICE D

REFERENCIAS

Anastasi, A. "Some Implications of Cultural Factors for Test Construction." Testing Problems in Perspective. ed. Anne Anastasi. Washington, D.C.: American Council, 1966.

Andersson, T. and M. Boyer. Bilingual Schooling in the United States. Southwest Educational Development Laboratory. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1970.

Angel, F. "Social Class or Culture," The Language Education of Minority Children, ed. Bernard Spolsky. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

Annual Census of School Population. Board of Education of the City of New York. Office of Business and Administration. 31 de octubre de 1972.

Arsenian, S. Bilingualism and Mental Development. Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, Inc., 1936.

Asian and Pacific Peoples: A Case of Mistaken Identity. Un Informe del Comité Estatal Asesor de California a la Comisión de Derechos Civiles de los Estados Unidos, febrero de 1975.

Baratz, J. "A Bidialectal Look for Determining Language Proficiency in Economically Disadvantaged Negro Children." Child Development. vol. 40, 1969.

Barker, G. C. "Social Functions of Language in a Mexican American Community." Acta Americana. vol. 5.

Beatty, W. H. "Emotion: The Missing Link in Education.: Improving Educational Assessment and An Inventory of Measures of Affective Behavior. ed. W. H. Beatty. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA. 1969.

Educación Bilingue/Bicultural--¿Un Privilegio o un Derecho? Un Informe del Comité Estatal Asesor de Illinois a la Comisión de Derechos Civiles de los Estados Unidos, mayo de 1974.

Bock, P. K. Modern Cultural Anthopology. New York: Alfred A. Knopf, 1969.

Bouchard, E. R. "Subjective Reactions Toward Accented Speech." Language Attitudes: Current Trends and Prospects. ed. Roger W. Shuy and Ralph W. Rasold. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1973.

Briere, E. "Are We Really Measuring Proficiency with Our Foreign Language Test?" in The Language Education of Language Minority. ed. Bernard Spolsky. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

Briere, E. "Phonological Testing Reconsidered." Language Learning. vol. 17, 1967.

Brigham, C. C. "Intelligence Tests of Immigrant Groups," Psychological Review, vol. 37, núm. 2, marzo de 1930.

Campbell, R. N. "English Curricula for Non-English Speakers," Monograph Series of Language and Linguistics, 21st Annual Round Table, ed. James E. Alatis. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1970.

Cardenas, J. A. "An Education Plan in the Denver Public Schools." Sometido al tribunal en un plan de desegregación. Keyes v. The Denver School District No. 1, Acción Civil Núm. C-1499 radicada el 5 de febrero de 1975.

Carroll, J. B. Language and Thought. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1964.

Carter, T. P. Mexican Americans in School: A History of Educational Neglect. New York: College Entrance Examination Board, 1970.

Child Language, A Book of Readings. ed. A. Bar-Adon and W. Leopold. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1971.

Chomsky, C. The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1969.

Chomsky, C. "Stages in Language Development and Reading Exposure." Harvard Educational Review, vol. 42, febrero de 1972.

Cohen, A. A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education. Rowley, Mass. Newbury House, a ser publicado.

Cohen, A. "The Culver City Spanish Immersion Program: The First Two Years," The Modern Language Journal, vol. 58, núm. 3, marzo de 1974.

Coleman, J. and others. Equality of Educational Opportunity. Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.

Cortes, C. "A Bicultural Process for Developing Mexican American Heritage Curriculum." Multi-lingual Assessment Project: Riverside Component. 1971-72 Annual Report. ed. Alfredo Castaneda, Manuel Ramírez and Leslie Harold, Riverside Cal: Systems and Evaluations in Education, 1972. Covello, L. The Social Background

Covello, L. The Social Background of the Italo-American Child. Leiden, Netherlands: Brill Company, 1967.

Cronback, L. J. Essentials of Psychological Testing. New York: Harper and Row, 1970.

Cubberley, E. P. Public Education in the United States. Cambridge, Mass.: Houghton Mifflin Co., 1919. Revisado en el año 1934.

Dale, F. S. Language Development, Structure and Function. Hinsdale, Ill.: Dryden, Inc., 1972.

Dewey, J. Experience in Education. New York: Colber Macmillian Publichsers, 1973.

Dewey, J. "My Pedagogic Creed." The World of the Child. Introducción por Toby Talbot. New York: Anchor Books, 1968.

Negligencia en la Educación de Estudiantes Mexicoamericanos en el Distrito Escolar Unificado Lucía Mar, Pismo Beach, California. Un Informe del Comité Estatal Asesor de California a la Comisión de Derechos Civiles de los Estados Unidos, enero de 1973.

El Boricua: The Puerto Rican Community in Bridgeport and New Haven. Un Informe del Comité Estatal Asesor de Connecticut a la Comisión de Derechos Civiles de los Estados Unidos, enero de 1973.

Engle, P. L. "The Use of the Vernacular Languages in Education: Revisited." Chicago: University of Illinois at Chicago, mayo de 1973.

Ervin-Tripp, S. "Structure and Process of Language Acquisition." Monograph Series in Languages and Linguistics. 21st Annual Round Table. ed. James E. Alatis. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1970.

Eson, M. E. Psychological Foundations of Education. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972.

Fasold, R. and W. Wolfram. The Study of Social Dialects in American English. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1974.

Finocchiaro, M. Teaching English as a Second Language, revisado y expandido, (New York: Harper and Row, 1969).

Finocchiaro, M. "Teaching English to Speakers of Other Languages: Problem and Priorities." The English Record. 21.4, 1971.

Fishman, J. A., R. L. Cooper, R. Ma et al. Bilingualism in the Barrio. The Hague, Netherlands: Mouton and Co., 1971.

Fishman, J. A. and J. Lovas. "Bilingual Education in A Sociolinguistic Perspective." The Language Education of Minority Children. ed. Bernard Spolsky. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

Francis, N. The Structure of American English. New York: The Ronald Press Co., 1958.

Gaarder, B. "Pedagogical and Other Implications of Bilingual Education." Papel inédito preparado para el Fondo Puertorriqueño de Defensa Legal y Educación, julio de 1974.

Glaser, N. and D. P. Moynihan. Beyond the Melting Pot. Cambridge, Mass.: The MIT Press and Harvard University Press, 1963.

Glaser, R. "Instructional Technology and The Measurement of Learning Outcomes." American Psychologist, vol. 18, 1963.

Gleason, H. A. An Introduction to Descriptive Linguistics. New York: Holt, Rinehart, and Winston. Edición revisada, 1966.

Goodman, K. S. and O. S. Niles. Reading Process and Program. Champaign, Ill.: Commission of the English Curriculum. National Council of Teachers of English, 1970.

Gordon, E. W. and D. Wilkerson. Compensatory Education for the Disadvantaged. New York: College Entrance Examination Board, 1966.

Grant, M. The Passing of the Great Race in America. New York: Scribner/s Sons, 1916.

Greer, C. Cobweb Attitudes. New York: Columbia University Press, 1970.

Guide to Title VIII ESEA Bilingual Bicultural Projects in the United States, 1973-74 (Austin, Tex.: Dissemination Center for Bilingual Bicultural Education.

Handbook for Language Arts. Bureau for Curriculum Development. Board of Education for the City of New York, 1966. Reeimpreso en el 1968.

Handlin, O. Immigration as a Factor in American History. New York: Prentice-Hall, Inc., 1959.

Hartmann, E. G. The Movement to Americanize the Immigrant Language in the Columbia University Press, 1948.

Haugen, E. Bilingualism, Language Contact, and Immigrant Language in the United States: A Research Report 1956-1970, Boylston Hall, Harvard University, versión en estarcido. Aparecerá en Current Trends in Linguistics. ed. Thomas A. Sebook. vol. 10. The Hague: Mouton

Vista Pública ante la Comisión de Derechos Civiles de los EE.UU., New York. 14-15 de febrero de 1972.

Vista Pública ante la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU. Phoenix, Ariz., 17 de noviembre de 1972.

Vista Pública ante la Comisión de Derechos Civiles de los EE.UU., San Antonio, Tex., 9-14 de diciembre de 1968.

Heilman, A. Principles and Practice of Teaching Reading; Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1967.

Hymes, D. "Bilingual Education: Linguistic v. Sociolinguistic Bases." Monograph Series on Languages and Linguistics 21st Round Table. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1970.

Ide, G. G. "Spoken Language an Essential Tool." The Psychological Clinic. Mayo de 1920.

In Search of a Better Life--The Education and Housing Problems of Puerto Ricans in Philadelphia. Un informe del Comité Estatal Asesor de Pennsylvania a la Comisión de Derechos Civiles de los Estados Unidos. Enero de 1974.

Interaction Analysis: Theory, Research and Application. ed. Edmund Amidon and John B. Hough. Reading, Mass.: Addison Wesley, 1967.

John, V. P. "Sociolinguistic Perspectives and Education." Monograph Series on Languages and Linguistics. 23rd Annual Round Table. ed. Roger Shuy. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1973.

John, V. P. and V. M. Horner. Early Childhood Bilingual Education Project. Modern Language Association, 1971.

Kazamias, A. M. and B. G. Massialas. Traditions and Change in Education: A Comparative Study. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1965.

Kjolseth, R. "Bilingual Education Programs in the United States: For Assimilation or Pluralism?," The Language Education of Minority Children. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

Klausmeir, H. J., E. S. Ghatala, and D. A. Fayer. Conceptual Learning and Development. New York: Academic Press, Inc., 1974.

Kopan, A. T. "Melting Pot: Myth or Reality?" Cultural Pluralism. ed. Edgar G. Epps. Berkeley, Cal.: McCutchan Publishing Corporation, 1974.

Lambert, W. E. and R. C. Gardner. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

Lambert, W. E. and G. R. Tucker. Bilingual Education of Children. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

Language Loyalty in the United States. ed. Joshua A. Fishman. The Hague: Mouton and Co., 1966.

Lavatelli, C. S. Piaget's Theory Applied to an Early Childhood Curriculum. Boston: Center for Media Development, Inc., 1970.

Leibowitz, A. H. Educational Policy and Political Acceptance--The Imposition of English as the Language of Instruction in American Schools. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1970.

Leopold, W. F. Speech Development of a Bilingual Child, 4 vols. Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1939.

Mackey, W. F. Bilingual Education in a Binational School. Rowley, Mass.: Newbury House, junio de 1972.

Macnamara, J. Bilingualism and Primary Education: A Study of Irish Experience. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 1966.

Macnamara, J. "The Bilingual's Linguistic Performance - A Psychological Overview." Journal of Social Issues, vol. 23, núm. 2, 1967.

Macnamara, J. "The Effects of Instruction in a Weaker Language." Journal of Social Issues. vol. 23, núm. 2, 1967.

Manuel, H. T. "The Education of Mexican American and Spanish-speaking Children in Texas." Austin, Tex.: University of Texas Fund for Research in the Social Sciences, 1930. Reimpreso en Education and the Mexican American. New York: Arno Press, 1974.

Marckwardt, A. H. "English as A Second Language and English as a Foreign Language," Publications of the Modern Language Association. 78: 2, 1963.

McWilliams, C. North From Mexico. New York: Greenwood Press, 1968.

Miller, S. M. "Dropouts -- A Political Problem." The School Dropout. ed. Daniel Schreiber. Washington, D.C.: The National Education Association. Enero de 1964.

Modiano, N. "National or Mother Language in Beginning Reading. A Comparative Study." Research in Teaching English. 1968.

Moulton, W. G. A Linguistic Guide to Language Learning. Minasha, Wis.: George Banta Co., Inc., 1966.

National Education Association. "Statistical Projection of Need for Spanish-Speaking Teachers, Fifty States and 18 Leading Cities." Papel presentado ante el Instituto Nacional Bilingue de Albuquerque: A Relook at Tucson. Washington, D.C.: National Education Association. 30 de noviembre de 1973.

Ney, James W. "Towards a Synthetization of Teaching Methodologies for TESOL," TESOL Quarterly, vol. 7, núm. 1, marzo de 1937.

Ohannessian, S. "The Language Problems of American Indian Children," The Language Education of Minority Children. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

Ortego, P. D. "Some Cultural Implications of a Mexican American Border Dialect of American English." Studies in Linguistics. vol. 21. 1969-70.

Osterberg, T. Bilingualism and the First School Language. Vasterbottens Tryckeri AB-Umea, 1961.

Padilla, A. M. and R. A. Ruiz. Latino Mental Health, A Review of Literature. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office. 1973.

Paulston, D. B. Implications of Language Learning Theory for Language Planning. Papeles en Linguistica Aplicada, Serie de Educación Bilingue: I. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, 1975.

Peal, E. and W. E. Lambert. "The Relation of Bilingualism to Intelligence." Psychological Monographs: General and Applied. vol. 76, núm. 27, 1962.

Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education. Preparado por la Asociación para la Supervisión y Desarrollo del Plan de Estudios (ASCD), 1962. Comité de Anuario de 1962, Arthur W. Combs, Presidente, Washington, D. C.: ASCD, 1962.

Petacco, A. Joe Petrosino. New York: Macmillan Co., 1974.

Philips, S. "Acquisition of Rules for Appropriate Speech Usage," Monograph Series of Languages and Linguistics, 21st Annual Round Table. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1970.

Prescott, D. Emotion and the Educative Process. Washington, D.C.: American Council on Education, 1938.

Ramírez, M. "Current Education Research. The Basis for a New Philosophy for Educating Mexican Americans." University of California, Multi-Lingual Assessment Project. Riverside, Cal., 1972.

Transcripción del Repórter de los Procedimientos ante el Comité Estatal Asesor de California a la Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU. Preocupaciones sobre los derechos civiles de los asiáticoamericanos. San Francisco, Cal., 22-23 de junio de 1973.

Repplier, A. "Americanism," The Atlantic Monthly. Marzo de 1916.

Rodgers, C. R. On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin Co., 1961.

Samuda, R. J. "Racial Discrimination Through Mental Testing: A Social Critic's Point of View." ERIC Information Retrieval Center on the Disadvantaged, Boletín Núm. 42. Teachers College, Columbia University. Mayo de 1973.

Savignon, S. J. Communicative Competence: An Experiment on Foreign-Language Teaching, vol. 12, Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc., 1972.

Saville, M. and R. Troike. Handbook of Bilingual Education. Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1973.

Saville-Troike, M. Bilingual Children, A Resource Document. Papeles en Lingüística Aplicada, Serie de Educación Bilingue: II. Preparados para el Consorcio Asociado del Desarrollo del Niño, Inc., Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, 1975.

Saville-Troike, M. "From Melting Pot to Salad Bowl: The Promise and Reality of Multicultural Education." Discurso principal para la Convención de la Asociación de Educación Bilingue de ISI de New York. Syracuse, N. Y., 19 de octubre de 1974.

Saville-Troike, M. TESOL-Today: The Need for New Directions. Discurso presentado ante la Convención de la Asociación de Educación Bilingue ISI de New York, Syracuse, N. Y., octubre de 1974.

Scriven, M. "The Methodology of Evaluation." Perspectives of Curriculum Evaluation, ed. Ralph W. Tyler, Robert M. Gagne and Michael Scriven. Chicago: Rand McNally, 1968.

Secota, K. E. "A Comparative Study of 100 Iralian Children at the Six Year Level." Psychological Clinic, vol. 16, 1925.

Seelye, N. R., E. De Weffer, and K. Balasubramonian. "Do Bilingual Education Programs Inhibit English Language Achievement? A Report on an Illinois Experiment." Papel presentado en la Séptima Convención Anual de Maestros de Inglés a Parlantes de Otros Lenguajes. San Juan, Puerto Rico, 1973.

Shuy, R. and R. Fasold. Teaching Black Children to Read. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1969.

Slobin, D. I. Psycholinguistics. Glenview, Ill.: Scott, Foreman, and Company, 1971.

Smith, B. O., W. O. Stanley, and J. H. Shores. Fundamentals of Curriculum Development. New York: World Book Company, 1957.

Spache, G. D. The Teaching of Reading. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa, Inc., 1972.

Spolsky, B. "Language Testing: The Problem of Validation," TESOL Quarterly, Vol. 2, 1968.

Spolsky, B. "Speech Communities and Schools," TESOL Quarterly, Vol. 8, Núm. 1, marzo de 1974.

Stufflebeam, D. "Evaluation as Enlightenment for Decision Making" in Improving Educational Assessment and an Inventory of Measures of Affective Behavior. ed. W. H. Beatty. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curroculum Development, NEA 1969.

Taba, H. The Foundations of Curriculum Development: Theory and Practice. New York: Harcourt, Brace, and Wald, 1962.

Agencia de Educación de Texas. Programas de Migrantes y Preescolares. "Performance Objectives Pilot Project on Oral Language." Austin, Tex., 1974.

Las Escuelas de Guadalupe. . . . Un Legado de Opresión Educacional. Un Informe del Comité Estatal Asesor de California a la Comisión de Derechos Civiles de los Estados Unidos, abril de 1973.

The Use of Vernacular Languages in Education. Monógrafos sobre Educación Fundamental, VIII. Paris: UNESCO, 1953.

Tucker, G. R. "An Alternate Days Approach to Bilingual Education." Monograph Series on Languages and Linguistics. 21st Annual Round Table. ed. James Alatis. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1970.

Ulibarri, H. Educational Needs of the Mexican American. Preparado para la Conferencia Nacional sobre Oportunidades Educacionales para los Mexicoamericanos, en Educación Rural y Escuelas Pequeñas.

U.S. Bureau of the Census. Department of Commerce. 1930 Census of Population, Occupations -- General Report.

U.S. Bureau of the Census. Department of Commerce. PC(1)-C1. 1970 Census of Population: General Social and Economic Characteristics--United States Summary. Junio de 1972.

U.S. Bureau of the Census. Department of Commerce. PC(2)-1F. 1970 Census of Population: Subject Reports--American Indians. Junio de 1973.

U.S. Bureau of the Census. Department of Commerce. PC(2)-1F. 1970 Census of Population: Subject Reports--Japanese, Chinese, and Filipinos in the United States. Junio de 1973.

U.S. Bureau of the Census. Department of Commerce. PC(2)-1E. 1970 Census of Population: Subject Reports--Puerto Ricans in the United States. Junio de 1973.

U.S. Bureau of the Census. Department of Commerce. PC(2)-1C. 1970 Census of Population: Subject Reports--Persons of Spanish Origin. Junio de 1973.

Comisión de Derechos Civiles de los EE. UU. Enumerando los Olvidados. Abril de 1974.

U.S. Commission on Civil Rights. The Mexican American Education Study, Reports 1 - 6. Abril de 1971 - Febrero de 1974.

U.S. Commission on Civil Rights. The Southwest Indian Report. Mayo de 1973.

U.S. Department of Health, Education, and Welfare. A Process Evaluation of the Bilingual Education Program, Title VII, Elementary and Secondary Education Act, vol. 1. Preparado por Development Associates, Inc. para la Oficina de Educación de los EE. UU., diciembre de 1973.

U.S. Immigration and Naturalization Service. Department of Justice. 1973 Annual Report of Immigration and Naturalization. Inmigración por País, para las Décadas del 1820-1973.

Weinreich, U. Languages in Contact. Publicaciones del Círculo Lingüístico. Núm. 1. New York.

Whipple, G. "The Concept of Reading Readiness in the United States of America." Reading Instruction, an International Forum. ed. Marian Jenkinson. International Reading Association, 1967.

Williams, F. "Language Attitudes and Social Change." Language and Poverty. ed. Frederick Williams. Chicago: Markham Publishing Co., 1970.

Williams, F., J. R. Whitehead, and L. M. Miller. Attitudinal Correlates of Children's Speech Characteristics. U.S. Office of Education. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Austin, Tex.: Austin Center for Communications Research, University of Texas, 1971.

Willink, E. W., "Bilingual Education in Navajo Children," Bilingualism in the Southwest, ed. Paul Turner. Tucson: University of Arizona Press, 1973.

Wysocki, M. R. and T. R. Sipla. "Classroom Applications of Reading Research." Interpreting Language Arts Research for the Teacher. ed. Harold G. Shane, James Walden, and Ronald Green. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1971.

Zintz, M. What Classroom Teachers Should Know About Bilingual Education. Albuquerque, N.M.: University of New Mexico, marzo de 1969.

*U.S. GOVERNMENT PRINTING OFFICE : 1978 O-721-259/294